

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta filozofická**

**Diplomová práce**

**2015**

**Bc. Kateřina Nešvarová**



**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta filozofická**

**Diplomová práce**

**Využití písní a básní ve výuce  
francouzského jazyka**

**Bc. Kateřina Nešvarová**

Plzeň 2015

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta filozofická**

**Katedra románských jazyků**

**Studijní program Učitelství pro střední školy**

**Studijní obor Učitelství francouzštiny pro střední školy**

**Diplomová práce**

**Využití písní a básní ve výuce  
francouzského jazyka**

**Bc. Kateřina Nešvarová**

*Vedoucí práce:*

PhDr. Mgr. Helena Horová, Ph.D.

Katedra románských jazyků

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2015

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat paní PhDr. Heleně Horové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu a rady a rychlost, které vedly k finální podobě této diplomové práce. Zvláštní poděkování patří PhDr. Kateřině Barbir za její vstřícnost a odborné konzultace. V neposlední řadě děkuji rodině a přátelům za podporu během mého studia a po celou dobu psaní této práce.

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

*Plzeň, duben 2015*

.....

## OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>4</b>
<b>2.1</b>	<b>Výuka cizích jazyků a kurikulum</b>	<b>4</b>
2.1.1	<i>Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání</i>	4
2.1.2	<i>Průřezová témata a cizí jazyk</i>	8
2.1.3	<i>Rámcový vzdělávací program pro gymnázia</i>	8
2.1.4	<i>Školní vzdělávací program</i>	9
2.1.5	<i>Společný evropský referenční rámec pro jazyky</i>	9
<b>2.2</b>	<b>Vymezení základních pojmů</b>	<b>10</b>
2.2.1	<i>Literatura</i>	10
2.2.2	<i>Poezie</i>	11
2.2.3	<i>Báseň</i>	12
2.2.4	<i>Verš</i>	13
2.2.5	<i>Rým</i>	14
2.2.6	<i>Píseň</i>	15
<b>2.3</b>	<b>Výuka cizích jazyků</b>	<b>17</b>
2.3.1	<i>Didaktika cizích jazyků a výuka písním a básním</i>	17
2.3.2	<i>Didaktické metody</i>	18
2.3.3	<i>Didaktické prostředky</i>	23
2.3.4	<i>Jazykové cíle výuky cizím jazykům</i>	26
2.3.5	<i>Umění ve výuce cizích jazyků</i>	27
2.3.6	<i>Dramatizace</i>	31
2.3.7	<i>Báseň ve výuce cizích jazyků</i>	31
2.3.8	<i>Píseň ve výuce cizích jazyků</i>	35

<b>2.4</b>	<b>Komunikativní dovednosti .....</b>	<b>38</b>
2.4.1	<i>Tabulka: Komunikativní dovednosti .....</i>	39
2.4.2	<i>Poslech ve výuce cizích jazyků .....</i>	40
2.4.3	<i>Čtení ve výuce cizích jazyků .....</i>	43
2.4.4	<i>Mluvení ve výuce cizích jazyků .....</i>	45
2.4.5	<i>Psaní ve výuce cizích jazyků .....</i>	46
<b>2.5</b>	<b>Učební styly žáků .....</b>	<b>48</b>
2.5.1	<i>Aktivity pro auditivní typ žáka .....</i>	49
2.5.2	<i>Aktivity pro vizuální typ žáka .....</i>	50
2.5.3	<i>Aktivity pro kinestetický typ žáka .....</i>	51
2.5.4	<i>Žáci se specifickými poruchami učení .....</i>	52
<b>3</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>55</b>
<b>3.1</b>	<b>Kvantitativní výzkum .....</b>	<b>55</b>
3.1.1	<i>Celkový výskyt písní a básní v učebnicových sadách .....</i>	56
3.1.2	<i>Výskyt básní v učebnicových sadách .....</i>	60
3.1.3	<i>Výskyt písní v učebnicových sadách .....</i>	60
3.1.4	<i>Výskyt básní v pracovních sešitech .....</i>	62
3.1.5	<i>Výskyt písní v pracovních sešitech .....</i>	63
3.1.6	<i>Výsledky kvantitativního výzkumu .....</i>	63
<b>3.2</b>	<b>Kvalitativní výzkum .....</b>	<b>64</b>
3.2.1	<i>Učební sady nevyužívající vůbec nebo jen zřídka písně a básně ve výuce .....</i>	66
3.2.2	<i>Učebnicové sady využívající písně a básně ve výuce .....</i>	71
3.2.3	<i>Využití písní a básní ve výuce .....</i>	81
3.2.4	<i>Výsledky kvalitativního výzkumu .....</i>	88
<b>3.3</b>	<b>Doporučení pro zapojení písní a básní do výuky .....</b>	<b>93</b>
3.3.1	<i>Metodický list pro využití básně ve výuce .....</i>	97
3.3.2	<i>Metodický list pro využití písně ve výuce .....</i>	100
<b>4</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>104</b>



---

<b>5</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>108</b>
5.1	TIŠTĚNÉ ZDROJE .....	108
5.2	INTERNETOVÉ ZDROJE .....	113
<b>6</b>	<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>115</b>
6.1	Résumé v češtině .....	115
6.2	Résumé v angličtině .....	116
6.3	Résumé ve francouzštině .....	117
<b>7</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>118</b>

## 1 ÚVOD

Téma své diplomové práce „Využití písní a básní ve výuce francouzského jazyka“ jsem si vybrala na základě své dlouholeté praxe v oblasti výuky cizích jazyků. V současné době má učitel francouzského jazyka na výběr velmi širokou a pestrou paletu učebnicových sad. Pod pojmem učebnicová sada (dále jen učebnice) máme na mysli ucelenou edici – tj. učebnici, metodiku, žákovský pracovní sešit a multimediální přílohu (CD, DVD, nebo webové stránky).<sup>1</sup>

Zároveň s takovou nabídkou jsou však na učitele kladeny zvýšené nároky z hlediska motivace žáků (a studentů) a dále z hlediska různorodosti používaných didaktických metod a prostředků. Situaci ovlivňuje na straně jedné proměňující se profil žactva (žáci ZŠ, žáci SŠ, auditivní typy žáků, vizuální typy žáků, kinestetické typy žáků, nárůst dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, změna struktury volnočasových zájmů dětí), kritický postoj rodičů (a jejich vliv na média) a na straně druhé měnící se škola jako instituce (zejména změny po kurikulární reformě s nástupem Školních vzdělávacích programů od roku 2007 a s tím související změny v hodnocení učitelů ze strany vedení školy a České školní inspekce).

Ústředním tématem předkládané diplomové práce je užití umění ve výuce francouzského jazyka, konkrétně písní a poezie, a především jejich zapracování do aktuálních učebnic.

---

<sup>1</sup> Konkrétní seznam všech námi zkoumaných učebnicových sad francouzského jazyka je uveden v Příloze č. 1.

V teoretické části osvětlíme klíčové pojmy, význam těchto uměleckých děl pro výuku cizího jazyka obecně, jejich využití jakožto učebního obsahu, ale zejména jakožto motivačního, aktivizačního a učebního prostředku. Pak pojednáme o jazykových dovednostech, přičemž se opřeme o prostudovanou odbornou literaturu, která se touto problematikou zabývá. Nakonec vyzdvihneme různorodost učebních stylů žáků ovlivňující osvojování si vědomostí, dovedností a návyků.

Výzkum učebnic bude těžištěm praktické části práce a bude rozdělen na dva oddíly. Celkem budeme zkoumat 61 učebnicových sad různého charakteru (učebnice - *Méthode de français*, pracovní sešity - *Cahier d'activité*, příručky pro učitele - *Guide pédagogique*, učebnice pro samouky, atd.).

Na základě analýzy používaných učebnic francouzštiny zpracujeme nejdříve výsledky procentuálně a graficky. V druhé části poukážeme na způsob výuky francouzštiny pomocí písní a básní uvedených v učebnicových sadách, které jsou v současné době na trhu.

Výzkum učebnic je tedy veden jak kvantitativně (počty básní, písní, respektive jejich úryvků), tak také kvalitativně (doprovodné aktivity nabízené učebnicí k písním a básním, výběr příkladů těchto uměleckých děl, způsob využití v návaznosti na učivo, vlastní návrhy využití písně a básně ve výuce).

Na počátku výzkumu učebnic francouzského jazyka jsme si zformulovali následující otázky (výzkumné cíle):

- Jak často se vyskytuje hudba a poezie v učebnicích FJ?
- Jak je píseň/báseň zaznamenána? Jedná se o celé znění nebo jen o úryvky?
- Existuje zásadní rozdíl ve využití písní a básní mezi staršími a modernějšími učebnicovými sadami?
- K jakým aktivitám s hudbou/poetickým textem učebnice vybízí?

Cílem práce je zjistit, jak často a jakým způsobem jsou písně a básně přítomny v současných učebnicových sadách pro výuku francouzštiny, k jakému účelu slouží, zda je jejich přítomnost při výuce motivující, zda je tato metoda vhodná pro rozvoj jazykových, komunikativních a kulturních dovedností žáků, např. zda jsou účinným prostředkem pro procvičování učiva, zda jsou zde zaintegrována gramatická, lexikální či fonetická cvičení apod. Domníváme se, že užití písní a básní ve výuce francouzského jazyka má celkově kladný dopad na proces učení se cizím jazykům.

Závěrečná část srovná získané výsledky s hypotézami založenými na teoretické přípravě. Komplexní hodnocení doplníme o osobní stanoviska.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Výuka cizích jazyků a kurikulum

Vyučovací činnost každého učitele je podle českého právního systému dána Rámcovým vzdělávacím programem a detailněji pak Školním vzdělávacím programem konkrétní školy. Analyzujeme, jak je v tomto oficiálním dokumentu v oblasti výuky cizího jazyka pamatováno na písně a básně.

#### 2.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Výuka cizích jazyků je v České republice podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) jedním z prostředků k naplnění všeobecných cílů naší vzdělávací soustavy, a to zejména cílů „vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci“ a „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.“<sup>2</sup>

Na úrovni základního vzdělávání (tedy základní školy) je cizí jazyk zařazen do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Výuka cizího jazyka je tímto předpisem zavedena již na prvním stupni, a to v minimální časové dotaci 9 hodin.<sup>3</sup> Na druhém stupni je časová dotace celkem 12 hodin.

---

<sup>2</sup> MŠMT ČR *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (platný od 1. 9. 2013)* [online]. MŠMT ČR © 2013. Poslední změna souboru 11.10.2013 [cit. 25.9.2014] Text je dostupný v docx z: <http://www.msmt.cz/file/29397/> Cit. s. 8–9

<sup>3</sup> RVP ZV. Op.cit., s. 118.

Konkrétně francouzský jazyk je ale na drtivé většině škol<sup>4</sup> zařazen jako tzv. další cizí jazyk (resp. druhý cizí jazyk), tedy je vyučován nejpozději od 8. ročníku základní školy (v souladu s RVP ZV platným od školního roku 2013/2014) v celkové časové dotaci 6 hodin pro druhý stupeň.

Tematické okruhy pro výuku cizího jazyka jsou v dokumentu dány konkrétním výčtem,<sup>5</sup> jejich přehled uvádíme v kapitole 2.1.1.1: Tabulka: Tematické okruhy pro výuku cizích jazyků podle RVP ZV a kapitole 2.1.1.2: Tabulka: Tematické okruhy pro výuku cizích jazyků podle RVP pro SŠ.

Rozvíjení zvukové a grafické podoby jazyka, slovní zásoby a mluvnice by tedy měla být realizována v rámci vybraných témat, jak vyplývá z analýzy dokumentu, písně ani básně zde nejsou uvedeny explicitně, avšak implicitně je nacházíme ve zvýrazněných okruzích, zejména v okruhu „volný čas“ a „reálie zemí příslušných jazykových oblastí“.

---

<sup>4</sup> Tabulka C1.15 Základní vzdělávání – žáci učící se cizím jazykům celkem, z toho první cizí jazyk podle území in MŠMT ČR. Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele za školní rok 2013/14. [online] MŠMT ČR © 2014. [Cit. 25.9.2014]

Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

<sup>5</sup> RVP ZV. Op. cit., s. 22–25.

### 2.1.1.1 Tabulka: Tematické okruhy pro výuku cizích jazyků podle RVP ZV

Cizí jazyk 1. stupeň ZŠ	Cizí jazyk 2. stupeň ZŠ	Další cizí jazyk 2. st. ZŠ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domov,</li> <li>• rodina,</li> <li>• bydliště,</li> <li>• škola,</li> <li>• <b>volný čas,</b></li> <li>• <b>povolání,</b></li> <li>• lidské tělo,</li> <li>• jídlo,</li> <li>• oblékání,</li> <li>• nákupy,</li> <li>• počasí</li> <li>• příroda,</li> <li>• zvířata,</li> <li>• dopravní prostředky,</li> <li>• kalendářní rok (<b>svátky,</b> roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domov,</li> <li>• rodina,</li> <li>• bydlení,</li> <li>• škola,</li> <li>• <b>volný čas,</b></li> <li>• <b>kultura,</b></li> <li>• sport,</li> <li>• péče o zdraví,</li> <li>• <b>pocity a nálady,</b></li> <li>• stravovací návyky,</li> <li>• počasí,</li> <li>• příroda a město,</li> <li>• nákupy a móda,</li> <li>• společnost a její problémy,</li> <li>• volba povolání,</li> <li>• <b>moderní technologie a média,</b></li> <li>• cestování,</li> <li>• <b>reálie zemí příslušných jazykových oblastí.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domov,</li> <li>• rodina,</li> <li>• škola,</li> <li>• <b>volný čas,</b></li> <li>• <b>povolání,</b></li> <li>• lidské tělo,</li> <li>• zdraví,</li> <li>• jídlo,</li> <li>• oblékání,</li> <li>• nákupy,</li> <li>• obec,</li> <li>• dopravní prostředky,</li> <li>• kalendářní rok (<b>svátky,</b> roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny),</li> <li>• zvířata,</li> <li>• příroda,</li> <li>• počasí,</li> <li>• <b>reálie zemí příslušných jazykových oblastí.</b></li> </ul>

### 2.1.1.2 Tabulka: Tematické okruhy pro výuku cizích jazyků podle RVP pro SŠ

Cizí jazyk pro gymnázia	Další cizí jazyk pro gymnázia	Cizí jazyk SOŠ 63-41-M/01 Ekonomika a podnikání
<ul style="list-style-type: none"> <li>• cizí domov, krajina, společenské vztahy, vybavení pro sport a zábavu, zdraví, nehody, životní styl, netradiční koníčky, recepty,</li> <li>• identita, způsob vnímání sebe sama, světonázor</li> <li>• příroda, životní prostředí, ekologie, globální problémy, věda a technika, pokrok</li> <li>• primární, sekundární a terciární školství v ČR a zemích studovaného jazyka, naučné společnosti, debaty, diskuse</li> <li>• státní správa, firmy, průmysl, zemědělství, méně časté profese, pracovní smlouva, návody, popis práce, bezpečnost práce</li> <li>• veřejné instituce, úřední dopisy, hlavní politické strany a orgány</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rodina a její společenské vztahy, příbuzní, vybavení domácnosti; život mimo domov; pro sport a zábavu, život na venkově a ve městě, dovolená, svátky, osobní dopisy</li> <li>• koníčky, zájmy, názory a postoje k okolí</li> <li>• příroda, životní prostředí, kultura, tradice, sport, média</li> <li>• škola, učebny, prostory, učitelé, významné školní dny a události, výuka, diskuse, video-texty, slovníky, příručky</li> <li>• zaměstnání, běžné profese, obchodní administrativa, nákup a prodej, jednoduchý návod, recepty</li> <li>• služby, obchody, veřejná doprava, restaurace, zdravotní služby<sup>6</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• osobní údaje, dům a domov, každodenní život, volný čas, zábava, jídlo a nápoje, služby, cestování, mezilidské vztahy, péče o tělo a zdraví, nakupování, vzdělávání, zaměstnání, počasí, Česká republika, země dané jazykové oblasti; tematické okruhy dané zaměřením studijního oboru aj.</li> <li>• komunikační situace: získávání a předávání informací, např. sjednání schůzky, objednávka služby, vyřízení vzkazu apod.</li> <li>• jazykové funkce: obraty při zahájení a ukončení rozhovoru, vyjádření žádosti, prosby, pozvání, odmítnutí, radosti, zklamání, naděje apod.<sup>7</sup></li> </ul>

<sup>6</sup> RVP pro gymnázia op. cit., s. 16-21

<sup>7</sup> RVP pro obor 63-41-M/01 Ekonomika a podnikání op. cit., s. 19



### **2.1.2 Průřezová témata a cizí jazyk**

Pokud bychom se zabývali samotnými písněmi a básněmi ve francouzském jazyku, lze je zařadit kromě „Cizího jazyka“ také do jiných předmětů – např. „Hudební výchova“. Jsou také vhodným učivem průřezových témat „Multikulturní výchova“ a „Mediální výchova“. Nejnovější verze RVP ZV pak navíc nabízí nepovinné doplňující vzdělávací obory: „Dramatická výchova“, „Filmová/audiovizuální výchova“ a „Taneční a pohybová výchova“.<sup>8</sup> Ale tato užití frankofonního umění nejsou obsahem naší práce.

### **2.1.3 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia**

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) rozlišuje v kapitole 5.1.2 *Cizí jazyk* receptivní, produktivní a interaktivní řečové výstupy. V receptivní oblasti klade velký důraz především na autenticitu cizojazyčných textů a projevů a mezi hlavní očekávané výstupy řadí jak „čtení s porozuměním literatury ve studovaném jazyce“, tak postihnutí zápletky i sledu událostí ve filmu či hře.<sup>9</sup>

Vhodné jsou podle RVP G mimo jiné texty: – „jazykově nekomplikované a logicky strukturované texty, texty informační, popisné, faktografické, dokumentární, imaginativní i umělecké“. Obecně je pak téma „literatura, významná díla a autoři“ včleněno do „Reálií zemí studovaného jazyka“, spolu s autentickými materiály z „tisku, rozhlasu a filmu“.

Kapitola 5.1.3 *Další cizí jazyk* pak do učiva výslovně řadí „ukázky významných literárních děl.“<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> RVP ZV op. cit., s. 90–103

<sup>9</sup> MŠMT ČR: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf) [cit. 2014-10-27]. ISBN 978-80-87000-11-3. Cit. str. 16-19

<sup>10</sup> MŠMT ČR: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Op. cit. s. 20-21

### **2.1.4 Školní vzdělávací program**

Školní vzdělávací plán (ŠVP) umožňuje škole blíže specifikovat učivo cizího jazyka a jeho tematické oblasti a škola tak může v rámci ŠVP využít např. dlouhodobé projekty, mezinárodní spolupráci či zaměření na cizí jazyk. Míra konkrétnosti leží na každé jednotlivé škole (resp. jejím ŠVP), případně na volbě učebnicové sady.

### **2.1.5 Společný evropský referenční rámec pro jazyky**

Podíváme-li se na Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ) z hlediska cizojazyčných uměleckých projevů, pak zjistíme, že např. porozumění literárnímu uměleckému textu je řazeno až do úrovně C1 SERRJ.<sup>11</sup> Kladně je v rámci učební strategie hodnocena recepce audio-vizuální, tj. vizuální čtení doplněné poslechem čteného, a to ať hlasité předčítání, nebo např. video záznam doplněný titulky.

---

<sup>11</sup> COUNCIL OF EUROPE. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. [online]. Olomouc: 2001, Univerzita Palackého. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky> [cit. 2014-10-27]. ISBN: 80-244-0404-4 S. 67-74

## 2.2 Vymezení základních pojmů

Abychom mohli písně a básně ve výuce francouzského jazyka blíže zkoumat, musíme tyto pojmy co nejpřesněji vymezit.

### 2.2.1 Literatura

Podle Nezkusila (Nezkusil, 2004)<sup>12</sup> je literatura „modelem představujícím nekonečnou pestrost a mnohotvárnost světa“ a koresponduje tak s „nekonečností jeho poznávání“, čtení literárního textu pojímá jako „kreativní proces, který evokuje vždy nový způsob recepce a interpretace.“

Le Petit Robert<sup>13</sup> definuje pojem literatury v mnohem širším rozsahu, a to jako „Ensemble des connaissances ; culture générale.“<sup>14</sup> a dokonce jako „Tout usage esthétique du langage, même non écrit.“<sup>15</sup>

Literaturu považujeme za jedinečné kulturní bohatství odrážející skutečný svět. Prostřednictvím literatury a především pak jazyka, který daná literatura používá, reagujeme na realitu. To je jeden z hlavních důvodů, proč je nezbytné využívat literatury ve výuce cizích jazyků. Přiblížíme se tak opravdovému frankofonnímu světu. Čtenářský zážitek z literárního díla nám žádná učebnice nenahradí.

---

<sup>12</sup> NEZKUSIL, V. *Nástin didaktiky literární výchovy. Z praxe pro praxi*. Praha: Pedf UK, 2004. ISBN 80-7290-160-5 Cit. s. 79

<sup>13</sup>MAALU-BUNG. *Littérature orale africaine*. Dostupné přes vyhledávač: <https://books.google.cz/books> [cit. 2015-04-11].

<sup>14</sup> „Soubor znalostí ; všeobecná kultura.“ (přeložila K.Nešvarová).

<sup>15</sup> „Veškeré estetické jazykové využití zahrnující i nepsanou formu.“ (přeložila K.Nešvarová).

### 2.2.2 Poezie

Poezie (z řeckého *poiésis* – tvorba) je doslova básnictví. Poezie je vedle prózy a dramatu základním druhem literatury. Jedná se o jazykové dílo, které se od běžné mluvy odlišuje používáním uměleckých prostředků (rým, rytmus, metrum, obraznost nebo symbolika). Dnes nepovažujeme za poezii všechna díla, která splňují popsané znaky (např. rituální texty, středověké vědecké texty, některá staroasijská díla, reklamní slogany atp.). Zrovna tak ale existují díla, která nesplňují některé, nebo dokonce i žádné tyto znaky, přesto jsou označována jako poezie – jedná se např. o báseň v próze nebo vizuální poezii.<sup>16</sup>

Le Petit Robert (Robert, Rey Debove a Rey, 1998)<sup>17</sup> definuje heslo poezie jako umění jazyka, doslova: „Art du langage, visant à exprimer ou à suggérer par le rythme (surtout le vers), l’harmonie et l’image.“<sup>18</sup> Ale dále uvádí poezii také jako určitý osobní postoj: „Aptitude (d’une personne) à éprouver l’état, l’émotion poétique.“<sup>19</sup>

Jsou to právě emoce, které fungují jako motor, podporují motivaci a vedou k lepšímu zapamatování. Poezie může sloužit i jako jistý způsob zábavy a relaxace, oproštění se od nudného biflování se gramatickým pravidlům předem určené učební látky. Mnohoznačnost výkladu poezie vede k pobavení, zaujme žáky a vytváří pozitivní atmosféru ve třídě.

---

<sup>16</sup> LEDERBUCHOVÁ, L.: *Slovní literárních pojmů aneb Co se skrývá za slovy*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN: 80-7041-560-6. S. 80-85

<sup>17</sup> ROBERT, P., REY-DEBOVE, J., REY, A., (Eds.) *Le Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Op.cit.

<sup>18</sup> „Umění jazyka usilující o vyjádření nebo navození rytmu (především verše), harmonie a básnického obrazu.“ (přeložila K.Nešvarová).

<sup>19</sup> „Postoj (osoby) pociťující stav, poetickou emoci.“ (přeložila K.Nešvarová).

### 2.2.3 Báseň

Báseň je stěžejní literární útvar spadající do oblasti poezie. V klasickém významu je to celek, který je veršovaný, je graficky rozdělen do strof různé délky a uspořádání. Podle zvoleného tématu rozlišujeme báseň lyrickou, lyrickoepickou, nebo epickou.

Básně se vyznačují bohatostí uměleckých výrazových prostředků a stylizací vyjádření do veršů, ne do vět, a tyto verše mohou být vázány rýmem. Verše jsou realizovány různými způsoby, někdy sledují přesně danou strukturu, například sonet, haiku nebo limerick, jindy se básník nenechá omezovat klasicky danou podobou a tvoří neobvykle strukturované texty.<sup>20</sup>

Le Petit Robert (Robert, Rey Debove a Rey, 1998)<sup>21</sup> definuje báseň takto: „Ouvrage de poésie en vers.“<sup>22</sup>

Mezi básně lze zařadit i díla vizuální poezie, u kterých je zrakový vjem upřednostňován před vjemem sluchovým a struktura věty je přizpůsobena (typo)grafickému celku. Znáмым reprezentantem vizuální poezie je kaligram Guillaumea Apollinairea. Mnohem méně známí jsou další autoři typografické poezie – ať již z hnutí Dada (Raoul Hausmann, Georges Ribemont-Dessaignes, Hugo Ball), nebo ze skupiny futuristů (d'Alexandre Rodtchenko, Vladimir Maïakovski), či na ně navazující zástupci „letrismu“ (Isidore Isou, Joan Brossa).<sup>23</sup>

Interpretace básně se mohou individuálně lišit. Není důležité najít jedinou správnou, ale donutit žáky se nad básní zamyslet, sdělit vlastní názor a vést k samostatné činnosti. Tím podpoříme rozvoj klíčových kompetencí, např. komunikativní kompetence či kompetence k řešení problémů.

<sup>20</sup> Více např. <http://www.rahnsinger.com/jake-jsou-ruzne-poezie-zanry/>

<sup>21</sup> ROBERT, P., REY-DEBOVE, J., REY, A., (Eds.) *Le Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Op.cit.

<sup>22</sup> „Veršované dílo v poezii.“ (přeložila K.Nešvarová)

<sup>23</sup> Více např. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Portail:Poésie>

### 2.2.4 Verš

Verš je obvykle definován jako celistvá rytmická a významová jednotka básnického textu. Jde o jeden řádek básnického díla, založený na výrazně rytmické organizaci. Nemusí se nutně shodovat se syntaktickou jednotkou, takže vzniká syntaktický přesah (enjambement). Nauka o verši (versologie) se zabývá problematikou verše, rytmu, metra, prozodickými systémy, rýmem a asonancí a ustálenými druhy verše.

Podle toho, které prvky rozhodují o rytmu verše, se rozlišují prozodické systémy. V systému přízvučném (tónickém) je důležitý počet přízvuků ve verši (počet nepřízvučných slabik se může měnit), v systému slabičném (sylobickém) počet slabik. Češtině nejlépe vyhovuje systém slabičně-přízvučný (sylobotónický), kdy rytmus je dán počtem slabik a rozložením přízvuků. Časoměrný systém ovlivňoval antické, ale i pozdější evropské básnictví zejména v době humanismu a baroka. Češtině však příliš nevyhovuje.<sup>24</sup>

Le Petit Robert (Robert, Rey Debove a Rey, 1998)<sup>25</sup> definuje verš následovně:

„Un vers : fragment d'énoncé formant une unité rythmique définie par des règles concernant la quantité (vers métriques), l'accentuation ou le nombre des syllabes.“<sup>26</sup>

Verše vytváří celkový rytmus básně. Verše jsou důležitou součástí pro osvojení si fonetické stránky jazyka. Verše způsobí, že si žáci mohou sami domýšlet chybějící verš, hledat slova zvukově podobná a rozvíjet tím aktivně komunikativní kompetenci.

<sup>24</sup> Více např. [http://cs.wikipedia.org/wiki/Proz%C3%B3die\\_%28poezie%29](http://cs.wikipedia.org/wiki/Proz%C3%B3die_%28poezie%29)

<sup>25</sup> ROBERT, P., REY-DEBOVE, J., REY, A., (Eds.) *Le Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Op.cit.

<sup>26</sup> „Verš : „Úryvek slovního znění tvořící rytmickou jednotku, která je definována pravidly založenými na kvantitě (verš metrický), akcentování a počtu slabik.“ (přeložila K.Nešvarová).

### 2.2.5 Rým

Rým je zvuková shoda koncových hlásek (v českém verši obvykle od samohlásky poslední rytmicky důrazné slabiky) na konci veršů nebo půlveršů.

Didaktické činnosti využívající rýmy a rýmování (tj. tvorbu rýmů) mohou být velice příjemným pomocníkem ve výuce cizího jazyka. Posilujeme přitom dovednost žáků sluchově vnímat a rozlišovat. Sluchově poznáváme rýmy a určujeme počet slabik ve slovech. „Vhodné je při rozlišování (slabik pozn.aut.) použít vytleskávání, podupávání, tamburínu, bzučák apod. Učitel v roli dirigenta může vytleskávat rytmus a žáci jej napodobí. Mohou se později vystřídat, každý si zvolit různý způsob procvičení rytmu.“<sup>27</sup>

Le Petit Robert (Robert, Rey Debove a Rey, 1998)<sup>28</sup> definuje rým jako „Disposition de sons identiques à la finale de mots placés à la fin de deux unités rythmiques ; élément de versification, procédé poétique que constitue cette homophonie.“<sup>29</sup> Zásadní jsou rýmy pro umělce, jak vystihuje v 19. století Sainte Beuve ve své známé básni *A la rime*:

„Rime, qui donne leurs sons  
Aux chansons.  
Rime, l'unique harmonie  
Du vers qui sans tes accents  
Frémissements  
Serait muet au génie...“<sup>30</sup>

<sup>27</sup> HURTOVÁ, D., STRNADOVÁ, I., ŠIGUTOVÁ, M. *Nápadníček pro učitele a rodiče (nejen) dětí s dyslexií, které začínají s angličtinou*. OXFORD, 2006. ISBN 9780194807005 Cit.s. 10

<sup>28</sup> ROBERT, P., REY-DEBOVE, J., REY, A., (Eds.) *Le Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Op.cit.

<sup>29</sup> „Uspořádání hlásek shodných s posledními slovy umístěnými na konci dvou rytmických jednotek; element poezie, poetický postup tvořící tuto homofonii.“ (přeložila K.Nešvarová).

<sup>30</sup> Sainte Beuve. *Annales romantiques*.

Dostupné například přes vyhledávač <http://books.google.cz>. „Rým, který dává písním zvuk. Rým, ta jediná harmonie poezie, který by bez chvění umlčel génia...“

Rým je součástí verše. Bez rýmu není verš, bez verše není rytmus. Recepce jazyka poslechem je základem pro porozumění cizojazyčnému jazykovému projevu, proto je vhodné jej zařadit do výuky cizího jazyka. Stejně jako u rozvinutějšího verše lze hledat slova zvukově podobná a rozvíjet recepční schopnosti žáka porozumět.

### 2.2.6 *Píseň*

Píseň (také písnička, song, případně popěvek) řadíme do základních typů hudebního projevu. Základem je vokální projev opatřený textovou složkou. Písnička může být ryze vokální, nebo může mít nástrojový doprovod, může být zpívána jednotlivcem nebo sborem.

Text písně má různou formu – rozlišujeme tzv. malou, rozšířenou a velkou formu, podle počtu dílů (slok) a schématu jejich řazení. V malé formě jsou dochovány zejména dětské popěvky, lidové písně. Rozšířená forma využívá repetice – tj. pracuje s refrénem, v této formě je napsána většina popových písní, ale např. i chansonsy. Ve velké formě písňové jsou pak komponovány četné skladby vážné hudby. Existují též písně, vymykající se ze základních hudebních schémat – např. v jazzu, rocku a klasické hudbě.<sup>31</sup>

Le Petit Robert (Robert, Rey Debove a Rey, 1998)<sup>32</sup> definuje píseň takto: „Texte mis en musique, généralement divisé en couplets et refrain et destiné à être chanté.“<sup>33</sup> respektive v nadsázce jako „Bruit harmonieux.“<sup>34</sup>

<sup>31</sup> Více např. <http://cs.wikipedia.org/wiki/P%C3%ADse%C5%88>

<sup>32</sup> ROBERT, P., REY-DEBOVE, J., REY, A., (Eds.) *Le Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Op.cit.

<sup>33</sup> „Zhudebněný text obvykle sestavený z veršů a refrénu, který je určený ke zpívanému projevu.“ (přeložila K. Nešvarová).

<sup>34</sup> „Harmonický hluk.“ (přeložila K. Nešvarová).



Již děti v předškolním věku trénují svou paměť pomocí zapamatování si textů cizojazyčných písní a jejich rytmů. V pozdějším věku mají pak podstatný náskok při zapamatování si cizích slovíček, protože jim spousta z nich již utkvěla v paměti. Pokud je píseň doprovázená navíc audiovizuálními technologií, vštěpují se do paměti ještě lépe.

Zvukové záznamy a následná reprodukce pozitivně působí na rozvoj např. komunikativní a sociální kompetence. Neslouží jen k pobavení, ale trénuje paměť a posiluje motivaci, což je podle nás nejdůležitější článek učení. Navíc lze píseň ve výuce využít hned několika různými způsoby, ať už se jedná o slovní zásobu, procvičování gramatiky či fonetická cvičení. Záleží jen na fantazii učitele a žáků.

Je třeba mít na paměti, že ne vždy je výběr učitele tím, který by si zvolili sami žáci. Hanse dokonce podotýká: „Učitelé vybírají často z archivů starších francouzských písní, než aby se zaměřili na současné umělce. Učitel se zaměřuje např. více na kvalitu textu či jeho výslovnost, než na současnou rozmanitost moderních písní. Moustaki, Piaf, Brassens či jiní velcí umělci neosloví příliš mladé uši moderních žáků. Budou jim spíše připadat jako úryvky minulosti a Francii tím připsí nálepkou muzeum. Navíc písně zmíněných věčných klasiků dnes již ani neodrážejí mentalitu současných Francouzů.“<sup>35</sup> V této oblasti se věci příliš rychle vyvíjí a některé prostředky nám pomáhají udržet se v kurzu – například hitparáda nejposlouchanějších hitů ve Francii *Génération Top 50*.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> HANSE, P. *Didactique du français langue étrangère*. Op. cit. S. 146 (přeložila K. Nešvarová)

<sup>36</sup> Nejužitečnější byla zajisté od roku 1984 „*Top 50*“ je hitparáda, jediné oficiální umístění nejprodávanějších singlů ve Francii, vydávaná od 4.11.1984 do 3.9.1993 na Canal+ a zároveň časopis *Top 50*, který týden co týden vydával 45 žebříčků těch nejprodávanějších hitů ve Francii. Navíc tento týdeník hitparád představoval fotografie umělců, texty písní a biografie.. Současně od 1984 do 1985 bylo *Top 50* vysíláno na Antenne 2. Od 1995 na France 2, od 2000 do 2002 na TF6. Od 2002 do 2012 probíhalo vysílání na MCM. Od 15.5.2011 jej vysílá W9 pod názvem *Génération Top 50*. [online]. [Cit.7.9.2014]  
Dostupné z: [http://fr.wikipedia.org/wiki/Top\\_50](http://fr.wikipedia.org/wiki/Top_50)

## 2.3 Výuka cizích jazyků

### 2.3.1 Didaktika cizích jazyků a výuka písním a básním

Při učení se cizímu jazyku si žák rozšiřuje svůj horizont osobních a společenských hodnot, kultury, tradic; obohacuje svůj samozřejmý každodenní svět o poznání nového světa, jenž je jiný, někdy dokonce cizí. Podle Choděry však „cílem nejsou prvotně nové vědomosti, nýbrž schopnost uvažování o svém a cizím, o rozdílnosti hodnot, dialog o smyslu tradic i o jejich prolínání, o zkušenosti o její fragmentárnosti, o normách a jejich relativitě, o možnostech domluvy s druhým, o solidaritě, o kladení otázky smyslu bytí jako bytí spolu, jako vzájemnosti.“<sup>37</sup>

Úspěch práce s literárním textem závisí na zvážení alespoň těchto okolností: textových předloh, zvolených postupů, médií, sociálních forem práce, způsobů a možnosti jazykových oprav, prezentace a zachování výsledků. V každé fázi by měly z formulace úkolů vyplynout první řečové impulzy<sup>38</sup>

Literatura je druhem umění, které je jazykovému vyučování nejbližší. To však nikterak neznamena, že vstupování do kultury, jímž vzdělání v cizím jazyku je, by mělo být omezeno pouze na literaturu. Elektronická média umožňují, aby do vyučování vstoupil také film, rozhlasová a televizní hra a divadlo. Také výtvarné umění a hudba, které jsou méně explicitně narativními druhy umění, nesou v sobě vždy i „příběh“ a tudíž i jich lze didakticky využít.

---

<sup>37</sup> CHODĚRA, R. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století. (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6. Cit. s. 9

<sup>38</sup> Tamtéž, s. 31

Cizojazyčná psycholingvistika studuje hlediska dvou jazyků: výchozího (nebo vyučovacího) a cílového.<sup>39</sup> Významným faktorem cizojazyčného vyučování-učení je osobnostní typ žáka, který se pak promítá i do strategie učení a případně i stylu učení jako její vědomé konceptualizace. Znalost osobnosti žáka je předpokladem učitelova individuálního přístupu, který je obecně didaktickým principem. Strategie učení resp. styl učení jsou dány nejen osobnostním typem žáka, nýbrž i jeho dosavadními zkušenostmi s jinými cizími jazyky, pokud se jim učil dříve, a především učitelovou strategií vyučování, v níž se promítají lingvodidaktické preference ve smyslu přímých a nepřímých metod.

### **2.3.2 Didaktické metody**

Všichni autoři didaktik, ať už obecných (např. Podlahová, L., Skalková, J., Vališová, A., Kasíková, H., atd.) či jazykových (např. Choděra, R., Janíková, V., Průcha, J., Ries, R., atd.) se shodují na tom, že didaktickou metodou se rozumí jakýsi způsob výukové činnosti. I my vcelku souhlasíme s názorem, že metoda je způsob činnosti učitele a žáka, že vyučovací metody jsou způsoby dosahování vyučovacích nebo že metoda je postup, cesta, způsob vyučování.

---

<sup>39</sup> CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (I)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6. Cit. s. 39

Toto nejobecnější určení metody však v cizojazyčném vyučování-učení můžeme tedy chápat ve dvojitým významu – užším a širším. Především za metodu pokládáme „význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, světový názor, rozvíjí své schopnosti.“<sup>40</sup> Jde – z hlediska didaktiky cizích jazyků – o metody v užším slova smyslu. (V domácí literatuře se objevují i další výrazy jako „přístup“, „postup“, „způsob“ aj. Tyto výrazy jsou však – na rozdíl od termínu „metoda“ – neterminologizované a do značné míry autorské. Jsou to obecné výrazy běžného jazyka užívané v odborném textu.

Aktivizující metody výuky cizích jazyků mají za cíl především rozvíjet motivaci a na ní spočívající tvořivost žáků. Lze tvrdit, že motivace je podivuhodný prostředek „intenzifikace“ každého vyučování-učení: čím vyšší je motivace žáků, tím lepší jsou výsledky jejich učení; čím lepší jsou učební výsledky, tím více jsou žáci k učení motivováni. Vzniká tedy jakési učební perpetuum mobile, jak to nazývají Choděra a Ries (Choděra, Ries, 1999, s.63).

Proti přímým metodám stojí nepřímé. Ty jsou obvykle charakterizovány jako postupy, při nichž je cizí jazyk neustále konfrontován s mateřským a jazykové jednotky stále podrobovány teoretickým, zejména gramatickým výkladům a komentářům ve výchozím, mateřském jazyce žáků. Tím je ovšem v procesu výuky omezována cizojazyčná komunikace, která je – stejně jako u metod přímých – v praktickém jazykovém předmětu cílem konečným.

---

<sup>40</sup> CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (I)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6. Op. cit. s. 47-57

Proces cizojazyčného vyučování-učení má vždy směřovat k vytváření řečových návyků, které korespondují jazykovým jednotkám lexikálním a gramatickým, fonetickým a grafickým a slouží sekundárním dovednostem. Návyky jsou ve vztahu k sekundárním dovednostem jako obecné ke zvláštnímu, část k celku a prostředek k cíli.

Učení se cizím jazykům resp. používání cizího jazyka patří spolu se hrou na hudební nástroje nebo tělocvičným výkonem do didaktické sféry činnostních předmětů. Prvé patří podle teorie učení k verbálnímu typu, druhé a třetí k psychomotorickému resp. senzomotorickému. Verbální a psychomotorické učení spojuje celá řada analogií. Působí zde shodně desautomatizace (virtuozové říkají: nehraji-li jeden den, poznám to já, nehraji-li dva dny, poznají to kritici, nehraji-li tři dny, poznají to posluchači – podobné procesy desautomatizace probíhají i v oblasti ovládnání jazyka).<sup>41</sup>

Choděra a Ries (Choděra, Ries, 1999, s. 79) shrnují své poznatky do tří hlavních zásad nutných k úspěšné výuce cizích jazyků.

Zásadou rozvoje specificky jazykové názornosti máme na mysli především požadavek na preferenci vnímání jazyka v jeho zvukové podobě, a to takové, která odpovídá normě a úzu. Zvuková názornost v cizojazyčném vyučování-učení má výjimečné postavení tím, že od vnímání cizího jazyka v jeho zvukové podobě se odvíjí celý proces. Proto je pro učitele mimořádně důležitá úroveň praktického ovládnání jazyka, zejména jeho fonetiky. Platí to dvojnásob při aplikaci nejnovějších vyučovacích metod, např. aktivizujících metod výuky cizích jazyků.

---

<sup>41</sup> PRŮCEK, J. *Didaktické využití hudebních aktivit ve výuce francouzské výslovnosti*. 2013. [online]. [Cit.2015-04-11]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120123962>. S.28

Podle zásady jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním (lingvorealie, realie) je třeba respektovat fakt, že jazykový systém je vždy spjat se sociokulturním prostředím, z něhož jako dorozumivací prostředek vyrůstal, jímž se obohacoval a jež vždy reflektoval. Nerespektování této zásady vede k deformacím, neplnohodnotným náhražkám jazyka, narušujícím proces komunikace.

Někdy se však kulturní cílové zřetele staví nad vlastní dosahování jisté úrovně zvládnutí jazyka. Je to však projev metodologického nepochopení podstaty jazykových předmětů. Ústředním cílem praktického jazykového předmětu je komunikativní kompetence, nikoli poznání zeměvědného prostředí, kulturního dědictví příslušného národního společenství atp.

Zásada komplexnosti požaduje propojení v cizojazyčném vyučování-učení jeho rozmanitých aspektů.

Didaktické metody neboli způsob vyučování určuje z velké části učitel. Je proto velmi důležité, aby učitel využil správné cesty a žákovi vhodným způsobem připravil vhodnou půdu pro osvojení vědomostí, dovedností a návyků. Motivovat a podpořit kreativitu žáka má ve svých rukou. Písně a básně jsou jedním z nejvhodnějších prostředků. Nejen že má žák pocit, že se učí nenásilně hrou, ale navíc si při veselé atmosféře, např. při zpívání písně, lépe cizí slova osvojuje.

Souhlasíme s tvrzením, že proces vyučování cizího jazyka by měl vytvářet a prohlubovat především řečové návyky. Komunikativní kompetence je klíčová. Reálná zvuková podoba přispívá ke správnému fonetickému základu jazyka, který je často základem k dorozumění se ve skutečné komunikaci v mimoškolním prostředí.

Výše zmíněné zásady podporují porozumění, motivují žáka a jsou proto nezbytné ke správnému si osvojení vyučovaného jazyka. Řešením mohou být právě postupy didaktické, ludické, zábavné, melodické, emotivní apod. Z tohoto důvodu i výuková metoda za pomoci rýmovaných textů, ať psaných či zpívaných, významně prospívá učení. Nejedná se pouze o osvojování si fonetiky či prohlubování znalostí z reálií, ale zejména o usouvztažnění si poznatků ze školy s reálnou stránkou života.

### 2.3.3 Didaktické prostředky

Každé vyučování-učení spočívá v cílech a prostředcích. Prostředky mají podobu učiva a metod. Materializací prostředků vznikají materiální didaktické prostředky, v nichž ústřední místo zaujímá učebnice (jako základní knižní učební pomůcka).

Učebnicí se rozumí „učební materiál, který učiteli i žákovi dává k dispozici učební látku, stanovuje její množství a posloupnost ve výuce cizího jazyka.“<sup>42</sup> Pro jedince, který se učí cizímu jazyku, je cizojazyčná učebnice prvním systematickým střetnutím se s cizím jazykem. Předkládá mu, co by měl na konci kapitoly (lekce, vyučovací jednotky) vědět, popř. ovládat. Poskytuje mu tak shrnutí toho, co vše je pro osvojení cizího jazyka potřebné. Jinými slovy učebnice trénuje všechny řečové dovednosti (čtení a poslech s porozuměním, mluvení a psaní), rozhoduje o rozsahu slovní zásoby a předkládá příslušnou gramatiku.

K tomu využívají současné moderní učebnice cizího jazyka od konce 90. let nejen tištěné materiály (výkladové slovníky, pracovní listy a knihy), ale k dispozici jsou i multimédia (CD, DVD) a elektronická média, např. on-line projekty propojené s učebnicí, které poskytují možnost práce na internetu. Jedná se o internetová úlohy k dalšímu samostatnému a individuálnímu procvičování a rozšiřování jazykové kompetence, další témata či doplňkové materiály

Tvorba učebnic je záležitostí specifické aktivity, která přesahuje kompetenční rámec didaktiky cizích jazyků. Oddělení této aktivity od vědy se projevuje i v tom, že se zde uplatňují tvůrčí vlastnosti, které můžeme zařadit do oblasti umění. Choděra (2000) dokonce poznamenává, že „psát učebnice je třeba umět, nejen vědět, jak.“<sup>43</sup>

<sup>42</sup> JANÍKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. *Výzkum výuky cizích jazyků II*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6108-8. Cit. s. 51

<sup>43</sup> CHODĚRA, R. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století. (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6. Cit. s. 87-88



V tvorbě učebnic se projevují dvě protichůdné tendence: 1. tendence k suplování jiných učebních pomůcek, např. abecedních slovníků zahrnujících nejen probranou slovní zásobu, gramatických přehledů, pracovních sešitů atd., 2. tendence k jejich minimalizaci, zestručnění a k současnému oddělení od specializovaných příruček. Obě tendence jsou protichůdné, přičemž každá má své přednosti. První je výhodná z praktických manipulačních důvodů, druhá zase umožňuje důkladnější propracování jednotlivých učebních aspektů. Optimálním řešením je kompromis mezi oběma krajnostmi.

Reálným problémem je výběr učebnice z nabízené variantní palety, což je charakteristické zejména pro země s vysokou komercionalizací této sféry. Výběr učebnice je pak věcí zodpovědnosti učitele, jeho kvalifikace. Za předpokladu identity učiva a cílů, což je dáno závazností osnov, problémem je rozdílné metodické zpracování. Při přechodu žáka z jedné školy na druhou nebo při rozdílných autorských kolektivech v jednotlivých ročnících může změna metodického pojetí negativně působit na učební efekt.

Tvorba učebnic je vysoce zodpovědná aktivita, která významně rozhoduje o výsledku vyučování-učení, protože učitel se ve své práci opírá především o učebnici (viz Choděra 2000, s.87-90).

Výzkum cizojazyčných učebnic v České republice se po dočasném útlumu v 90. letech dostává opět do popředí vědeckého zájmu. Tato oblast výzkumu se vyznačuje tím, že se intenzivněji věnuje novým aspektům výzkumu učebnic. Podle Janíkové (Janíková, 2012)<sup>44</sup> tyto nové aspekty výzkumu učebnic vyplývají nikoliv z rostoucího počtu učebnic na trhu, ale z nových poznatků pomocných věd didaktiky cizího jazyka jako jsou psycholingvistika, neurolingvistika, pedagogika, sociolingvistika aj. Tyto poznatky vedou k novému chápání vyučování a osvojování si cizího jazyka, které se odrážejí (měly by se odrážet) v současně vydávaných učebnicích.

---

<sup>44</sup> JANÍKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. *Výzkum výuky cizích jazyků II*. Op.

Jedná se především o:

- Zvýšený zájem zohledňovat individuální popř. skupinově-specifické předpoklady žáků k učení a rozdíly při učení se cizímu jazyku
- Podpora autonomního, celostního, projektového a na proces orientovaného učení
- Konstruktivistická teorie učení
- Podpora sebekontroly a sebehodnocení
- Podpora nejen kognitivního ale i afektivního a sociálního učení

Většina času z vyučovací lekce je věnována výuce na základě učebnic. Správný výběr je proto velmi důležitý a může velmi ovlivnit celkový zájem žáka o jazyk. Na trhu je nepřehledné množství učebnic, které poskytují rozmanité texty, nebo spíše úryvky textů lidových i moderních písní a básní. Došli jsme k poznatku, že tematika rýmovaných textů v učebnicích se mění s dobou s cílem zaujmout mladé obecenstvo.

### **2.3.4 Jazykové cíle výuky cizím jazykům**

V závislosti na potřebách a funkcích společnosti se mění cíle cizojazyčného vyučování, nebo jen jednotlivé složky tohoto cíle.<sup>45</sup>

Choděra uvádí tři cíle cizojazyčného vyučování:<sup>46</sup>

#### **1. Cíl jazykový (komunikativní).**

Jazykový cíl formuluje dovednosti komunikativní ve smyslu schopnosti (způsobivosti) je realizovat. V praxi představuje jazykový cíl schopnost žáka řešit praktické situace.

#### **2. Cíl vzdělávací (informativní/kognitivní).**

Vzdělávací cíl zahrnuje znalosti mimojazykových faktů daného jazyka, tj. reálie, poznatky o jazyce jako součást kultury určitého národa, porovnání odlišností s mateřským jazykem. Vzdělávací cíl umožňuje ideální prostor k realizaci mezipředmětových vztahů.

#### **3. Cíl výchovný.**

Výchovný cíl chápeme jako působení na rozvoj osobnosti (myšlení, citů, charakteru, vůle) i jako metodu působit na jedince tak, aby byl sám schopen porovnávat a hodnotit rozdíly mezi jeho vlastní – domácí a cizí realitou. Dnes hovoříme o posilování kladného vztahu k cizím kulturám, toleranci a humánnímu přístupu k nositelům různých kultur.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> Viz kap.: Historie vyučování cizích jazyků v závislosti na měnících se potřebách společnosti. In LIŠKAŘ, Č. *Základy vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN, 1987, s. 26-40.

<sup>46</sup> CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006, s. 81.

<sup>47</sup> Více na [http://is.muni.cz/th/166343/pdf\\_m/Kurilova\\_Iva\\_DP\\_do\\_isu.pdf](http://is.muni.cz/th/166343/pdf_m/Kurilova_Iva_DP_do_isu.pdf)

### 2.3.5 Umění ve výuce cizích jazyků

Při výuce cizích jazyků hrají písně i básně zásadní motivační roli, jelikož zasazují cizí jazyk do reálných kontextů, tedy převádí cílový cizí jazyk mezi něco živého, blízkého, autentického, co můžeme spojit s jasně emocionálním kulturním zážitkem. Tedy písně/básně se stávají prostředkem, prostředníkem, mezi učitelem, žákem a učivem.

Např. Taišlová (Taišlová, 2001) k vzdělávacím cílům francouzského jazyka doslova uvádí: „Vždyť student by se neměl jen naučit číst francouzsky s porozuměním, měl by být též veden k tomu, aby četl s potěšením, aby se z četby radoval. Vždyť snad i v moderním světě nových technologií zůstane četba hodnotné literatury jedním ze zdrojů soustavného estetického či emocionálního obohacování. Je třeba kultivovat dobrého čtenáře.“<sup>48</sup>

Studium literárních textů v cizím jazyce s sebou ovšem nese značnou obtížnost, která konfrontuje mnoho studentů. Hanse (Hanse, 1994) proto sestavil vlastní publikaci francouzských textů za účelem pomoci žákům se těmito problémům postavit, což považuje jako nezbytnou cestu pro každého, kdo si přeje významně pokročit v učení se cizímu jazyku a správně ho ovládat. Souhlasíme s jeho tvrzením, že četba musí být vedena od nejjednodušších částí analýzy textu, a že pozornost musí být zaměřena na rozvíjení lexikálních vědomostí, které jsou nezbytné pro rozvoj kompetence čtení s porozuměním. Je důležité vybírat texty tak, aby využívaly dostatečně jednoduché vyjadřovací prostředky, abychom je mohli snadno identifikovat. Hanse se nezabývá klasickým smyslem literárních studií, ale představuje beletristické a žurnalistické útvary skrze úryvky různých délek i zájmů.<sup>49</sup>

<sup>48</sup> TAIŠLOVÁ, J. *On y va. Aimez-vous lire?* Praha: LEDA, 2001. ISBN 80-85927-83-7. Cit. s. 34

<sup>49</sup> HANSE, P. *Introduction à la lecture et à l'explication de texte.* České Budějovice: Pedagogická fakulta JU Č.Budějovice, 1994. ISBN 80-7040-091-9. Cit. s. 3–5. (přeložila K. Nešvarová)

Kutková (Kutková, 2012) ve své diplomové práci vyzdvihuje význam poezie pro výuku cizího jazyka: „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 nácvičku správné výslovnosti, získání správné intonace a dalších prvků z oblasti fonetiky jazyka.“<sup>50</sup>

Problém autentických, originálních či umělých textů je do jisté míry zástupný, druhotný. Prvotní je totiž jejich přiměřenost v souladu s didaktickou zásadou přiměřenosti (J. A. Komenský říkával: „nic skokem“). Je-li přiměřený text zároveň autentický, tím lépe. Zpravidla však, zejména v počátcích výuky, bývají přijatelné pouze texty umělé, protože nároky na přiměřenost v tomto stádiu vyspělosti žáků splnit autentický text, který vznikl za jiným účelem, nemůže.

Proto oblíbeným řešením je kompromis v podobě textů adaptovaných. To jsou texty původem originální, ale upravené autorem učebnic tak, aby byly přiměřené.

Přiměřenost textů je úzce spojena s jejich náročností, obtížností. Text je příliš náročný, je-li jeho složitost nepřiměřená. Náročnost (obtížnost) a složitost textu jsou kategorie, které jsou svou podstatou odlišné. První kategorie je subjektivní a stanoví ji psychologie. Druhá je objektivní a vymezuje ji lingvistika.

---

<sup>50</sup> KUTKOVÁ, I. *Literatura ve výuce francouzského jazyka : diplomová práce*. Plzeň, 2012. Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce: Radka Fridrichová. Cit., s. 5

Skopečková (Skopečková, 2010)<sup>51</sup> rozlišuje celkem tři modely začlenění autentického literárního textu do výuky cizího (anglického) jazyka: model kulturní, model jazykový a model osobnostního rozvoje. K užití literatury Skopečková doslova uvádí: „V didaktice nenajdeme důležitější materiál, než je literatura. Je to oddíl, který svou hodnotou nejvíce přispívá k učení se kultury cizího jazyka. Její citlivost a důvěryhodnost je nenahraditelná ve výuce cizího jazyka.“

To, co odlišuje poezii od prozaických textů je podle Skopečkové způsob četby. „Abychom porozuměli poezii, nezbyvá, než ji číst velmi pozorně. Je nutné si všímat, zda každá sloka odpovídá dobře definované myšlence či zda je izolována od dalších.“<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> SKOPEČKOVÁ, E. *Literární text ve výuce anglického jazyka*. Plzeň : ZČU, 2010. ISBN 978-80-7043-935-7 Cit. s. 16, s. 125

<sup>52</sup> Tamtéž, cit. s. 127

Literární text by ve vyučování cizímu jazyku neměl být:

- Záminkou pro lexikální nebo gramatická cvičení: pro tento účel můžeme zvolit vhodnější materiály;
- Bází pro vytváření résumé: pro to je lepší vybrat texty mnohem bližší realitě žáků;
- Dokumentem pro výuku reálií či příkladem ilustrujícím chronologii literatury – tento způsob je zřídka dobrým prostředkem pro vzbuzení zájmu žáků;
- Nabídkou textů jako modelů „dobré francouzštiny“, kterou by měli žáci imitovat.

Z toho podle Skopečkové vyplývá, že literatura v jazykové třídě bude především sloužit jako cvičení k porozumění, které může eventuálně, ale ne bezpodmínečně, sloužit jako záminka (ale nikdy jako model) pro typ psaného vyjadřování. Abychom spojili lingvistické znalosti, kterými žák oplývá a literární ukázkou, kterou mu chceme podsunout, můžeme se zaměřit na neliterární promluvy, které se žák naučil ve třídě a na ty části promluvy, které již zná z mateřského jazyka. Prvním cílem celého učení se pomocí literatury by měla být pocit žáka, že díky literárnímu textu je schopen překonat hranice rodilého mluvčího, aby vkročil do sféry výjimečného využití jazyka. Druhým logickým cílem je osvojení si jazykových prostředků, které zajistí vyjádřit se o literárním textu. A zde se metalingvistická funkce stává nezbytným nástrojem lingvistické produkce žáků.

Právě díky literárnímu textu můžeme lépe zapůsobit na žáky a jejich kvality. Návrat k autentickým literárním textům vede žáky k porozumění textu tím, že je aktivně manipulován pomocí lingvistického materiálu.

### 2.3.6 Dramatizace

Zejména mladší děti učící se cizí jazyk uvítají v hodinách prvky z dramatické výchovy, tedy přehrávání rolí v různých situacích. První vlašťovkou v oblasti her při výuce francouzskému jazyku je čerstvá publikace autorů Eibenová I., Eibenová K. a Vavřečka (Eibenová at al., 2013),<sup>53</sup> kterou podrobněji analyzujeme v praktické části této diplomové práce – viz kapitola č. 3.3.

### 2.3.7 Báseň ve výuce cizích jazyků

„Mezi školou a poezií je velké nedorozumění: škola chce učit poezii, ale poezie se nechce nechat učit,“ stěžuje si G. Brun (Brun, 2003)<sup>54</sup>. A my s ní souhlasíme. Pokud ale budeme jako učitelé správně své žáky doprovázet, budou se moci pro ni nadchnout a přinese jim potěšení.

Carton a Roiné (Carton, Roiné, 2003)<sup>55</sup> stručně shrnují tři možné přístupy k poezii ve výuce: historický, bytostný a složený. Historický přístup chápe poezii výhradně jako objekt, tedy jako běžné učivo, které nemá za úkol vyvolávat žádné prožitky či emoce. Bytostný přístup k poezii naopak chápe básnickou tvorbu jako specifickou formu umění, a to nepřenositelnou, niternou, nehodnou jakékoliv (tedy i pedagogické) interpretace. Třetí přístup, složený, už podle názvu spojuje ve školní výuce oba předchozí přístupy, tj. učí o poezii a zároveň umožňuje žákům *la pratique poétique*, tedy jim dává relativitu, právo na rozdíly ve vnímání, a tím ukazuje význam přenosu poezie. Důležité je také umožnit žákům báseň prožít čtením, ale také prožít recitaci jako takovou, jelikož v tu chvíli pro přednášejícího má báseň nový význam, poezie jako sdělení spolužákům.

<sup>53</sup> EIBENOVÁ, I., EIBENOVÁ, K., VAVREČKA, M. *Hry ve výuce francouzštiny*. Brno: EDIKA, 2013. ISBN 978-80-266-0237-8.

<sup>54</sup> BRUN, G. *Pour apprendre la poésie*. In *Cahiers pédagogiques*. Octobre 2003, 58<sup>e</sup> année. N° 417 – *Poésie, poésies (Sommaire)*. Cit. s. 17. (přeložila K. Nešvarová)

<sup>55</sup> CARTON, M., ROINÉ, Ch. *Éditorial*. In *Cahiers pédagogiques*. Octobre 2003, 58<sup>e</sup> année. N° 417 – *Poésie, poésies (Sommaire)*. S.8–9 (přeložila K. Nešvarová)



Většina autorů píšících básně (tedy i žáků) je dobrovolně ukáže, přednese, pokud je o to požádáme. Ale pokud jim navrhneme studovat cizí poezii, často protestují: „To je třeba se naučit nazpaměť?“ Tento negativní přístup kazí potěšení z básně již na počátku, a tím je postavení poezie degradováno.

Jestliže má učitel k básni kladný vztah, dokáže s ní seznámit žáky takovým způsobem, že žáci jsou ochotní naslouchat a dokonce o básni vést diskuze. Např. báseň Arthura Rimbauda „Opilý koráb“ je plná krásných rýmů, zvuků, barev, a při náležité recitaci žáky nadchne.

Brun (Brun, 2003)<sup>56</sup> vyjadřuje skepsi nad aktuálním vztahem žáků k poezii následovně: Pokud ve škole žák narazí na báseň, možná zapomene, že se jedná právě o báseň, tedy o umění – vykoná nezbytná cvičení, která po něm učebnice žádá, a přejde rychle k jinému úkolu. Zajisté můžeme (a je užitečné) studovat poetické formy, specifickou slovní zásobu, rýmy či strofy... Ale umět spočítat stopy nedává rytmu úplně smysl, opravovat rýmy nám nedává záruku pro pochopení zvukomalebnosti, ani pro sepsání básně. Stejným způsobem vysvětlovat metafory nám sice dává smysl, ale nevystihuje to pravou podstatu poezie. Číst nahlas báseň, nebo ještě lépe básně, ve třídě– pokud nejsme příšerní čtenáři– aniž bychom poezii „vysvětlili“, je jedinečné. Povzdechy žáků a jejich dojaté *C'est beau!*, následované *Je n'ai rien compris, mais c'est beau.* jen dokazuje, že jisté vnímání poezie mají přirozeně v sobě. (...) Slova v básni, jejich souznění, dispozice, evidentní nebo skrytá, to vše vytváří vjemy, reminiscence, prožitky, které dávají echo tomu, co nám osobně je nejbližší, tím k nám intimně promlouvá. Osobní hra konotací se soustředí se na poetické formy, barvy, zvuky, zářivé či temné obrazy vycházející z textu a oživuje tím vlastní představivost svého čtenáře.

---

<sup>56</sup> BRUN, G. *Pour apprendre la poésie.* In *Cahiers pédagogiques.* Octobre 2003. Op. cit. s. 17–19. (přeložila K. Nešvarová)

Hanse (Hanse, 1997)<sup>57</sup> tvrdí, že uvedení básně do jazykové třídy neděláme za účelem návratu do veršovaných her, nýbrž za účelem odhalení žákům, že je báseň více než vyjádření tématu. Toto objevení slouží k rozvoji aktivit, kde lingvistické cíle nejsou odděleny od komunikačních cílů.

Spíše než dát žákům pocit samotných básníků, jedná se o to jim ukázat, že mohou být skutečnými čtenáři, skutečnými účastníky syžetu, o kterém básník píše, a jakým jazykem se píše.

Pokud se lingvisté a literární kritici shodují na tom, že je báseň řečí, která má nejvíce jazykových možností, lingvisté a didaktikové jsou spíše zdrženliví, co se týče užití básní ve výuce; buď všeobecnou nedůvěrou k literatuře, buď extrémní praxí jazyka, nebo se jim báseň zdá příliš vzdálená od funkčního jazyka ve srovnání s metodami přístupné k žákům.

Vzhledem k jazyku se francouzský moderní básník blíží žáku víc, než jakýkoli jiný rodilý mluvčí. Zatímco žák hledá návrat k vlastnímu jazyku, chce dosáhnout originálu, básník se snaží vůči cizinci paralelně o to samé.

Báseň je pro žáka cizího jazyka lingvistickým materiálem, který není tak vzdálený a temný, jak jsme si mohli představovat. Žák francouzského cizího jazyka je pozornějším čtenářem, co se týče forem a zvuků, než je žák francouzského jazyka mateřského, který zaznamenává jen smysl.

Z lingvistického hlediska se vhodné použití básně ve třídě francouzského cizího jazyka potvrzuje hned dvakrát: 1. báseň oživuje a objevuje veškerý potenciál jazyka a 2. Francouzský básník a žák cizího jazyka mají podobné postoje, co se týče jejich vnímání jazyka (pohled, poslech, ...)

---

<sup>57</sup> HANSE, Pascal. *Didactique du français langue étrangère*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1997. 218 s. ISBN 80-7040-207-5. Op. cit. s. 131–135. (přeložila K. Nešvarová)

Básník nedůvěřuje společným místům, užitému jazyku beze smyslu. Báseň je sémantický akt, který stejně jako zahrnuje gramatiku, lpí i na formě a herních aktivitách. Pro žáky cizího původu znamená setkání s básní nové podněty, představivost a přispívá k rozvoji jejich autonomie tím, že si žádá osobní proslov, který je proslovem směrem k druhým.

Pro učitele znamená užití básně ve výuce jedno z reálných témat, autentickou řeč, která oživí průběh učení a naruší monotónnost užívání stejných metod. Někdy ale toto vrhání se do neznáma může být riskantním krokem. Návrat ke konvenční řeči může mít negativní dopad a žáka demotivuje.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> HANSE, Pascal. *Didactique du français langue étrangère*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1997. 218 s. ISBN 80-7040-207-5. Op. cit. s. 131–135. (přeložila K. Nešvarová)

### **2.3.8 *Píseň ve výuce cizích jazyků***

Uvedení písně do výuky francouzštiny jako cizího jazyka není žádným novým pedagogickým fenoménem. V zahraničí nalezneme cílenou snahu vytříbit principy a metodiky pro vřazení písně do výuky cizího jazyka. Například ve Francouzsko-japonském institutu v Tokiu fungují tzv. „Cours de français contemporain par la nouvelle chanson française“. Tyto týdenní kurzy věnují každý den dvě hodiny jedné nové písni. Pedagogický cíl je trojí:

- Procvičování poslechu a vnímání současné mluvené francouzštiny.
- Učení se fonologii, syntaxi, slovní zásobě v autentickém kontextu současné francouzštiny mladé generace.
- Vnímání světa odkazů a každodenních smyšlenek o Francouzích.
  - Porozumění klíčových slov, se kterými se v každodenním životě žák setkává, a které mu umožňují přístup k jisté kulturní intertextualitě, jejíž existence podporuje potěšení ze sociální komunikace.
  - Jisté slovní hříčky použité v písních nebo jiném literárním textu nemohou být ani pochopeny, pokud neoplýváme jistými souvislostmi vnějšího světa.

Prožitek hudby si podle některých zaslouží, aby nebyl necitlivě reflektován, rozebírán, posuzován. Nicméně lidé po koncertu o svých zážitcích mluví, píší si o nich v dopisech apod. Analogické komunikační situace lze tedy připravit i v hodinách cizích jazyka. Víc než u jiných druhů umění bude jazykový projev na základě hudby reagovat na citové zážitky, na celkové intuitivní představy, které hudba vyvolá, asociace, jež se na ně váží. Mohou obsáhnout široké spektrum lidských prožitků vázaných na přírodu, vesmír, člověka a duchovní jsoucná.

Má-li se také hudba stát ve výuce cizího jazyka „příběhem“, do něhož se „vplétá“ zkušenost žáka jako jeho životní příběh, bude mít sdělování o to větší naději na úspěch, poskytne-li učitel před poslechem hudby podněcující, motivační informace o díle a jeho tvůrci a dá-li také po poslechu určité impulzy, jimiž se může celkový zážitek jistým způsobem artikulovat a stát jazykově sdělným.

Například Choděra (Choděra, 2000)<sup>59</sup> uvádí příklad kreativního psaní na základě jednoduchého dotazníku k poslechu hudby v cizím jazyku (s odkazem na J. Holoubka):

„Jaké představy s hudbou spojujete?“	
• <i>Počasí:</i>	
• <i>Roční období:</i>	
• <i>Denní doba:</i>	
• <i>Místo (uvnitř? venku?):</i>	
• <i>Lidé (věk, oblečení):</i>	
• <i>Nálada:</i>	
• <i>Jiné asociace:</i>	

Ze svých asociací a poznámek žáci vyjdou při tvorbě textu. Jejich práce podle Holoubka spočívá ve výběru některého z písemně zachycených motivů, z návrhu nadpisu, volby textového druhu, monologické nebo dialogické formy jazykového projevu, předčítání, textových úprav, publikace textů.

<sup>59</sup> CHODĚRA, R. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století. (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6. S.33

Jaké písně zvolit? Abychom sladili výběr písní s cílem, je podle Hanse (Hanse, 1997)<sup>60</sup> zapotřebí:

- Mít umělecký názor, který rozliší, zda se jedná o „krásný“ zpívaný text
- Vybírat staré písně (které má rád učitel)
- Odmítat písně, jejíž textová obtížnost by ztížila vnímání žáků
- Eliminovat písně evokující témata, která jsou pro cílové žáky tabu (sexualita, drogy, ...), nebo které používají slovní zásobu argotickou, slangovou

Nejlepší kritérium výběru je tedy sociolingvistické a etnologické. Různorodé písně jsou považovány za indikátor stavu aktuálního místa a doby, jsou odrazem populárních pověstí, legend a jazyka, který je vyjadřuje. V tomto případě může být píseň strategicky vhodná jako „živý dokument“. Dovoluje nám učit se a porozumět jisté části francouzské kultury. Kritéria pro výběr písně se však týkají kulturního a lingvistického obsahu, ale také jejich poetické, literární či tematické bohatosti.

---

<sup>60</sup> HANSE, Pascal. *Didactique du français langue étrangère*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1997. 218 s. ISBN 80-7040-207-5. (přeložila K. Nešvarová)

## 2.4 Komunikativní dovednosti

Úkolem pedagoga je nejen nadchnout žáka pro cizí jazyk, motivovat ho, vytvářet u něj pozitivní vztah ke studiu, ale především u něj rozvíjet komunikativní dovednosti. U nižších ročníků se jedná nejdříve o rozvoj mluvení a poslechu. S přibývajícím věkem žáka je třeba se systematicky soustředit na rozvoj všech jazykových dovedností, jimiž jsou poslech, čtení, mluvení, psaní. Důležité je volit zajímavá a nápaditá témata, mezi které nepochybně patří i písně a básně. Následující kapitola představí jednotlivé komunikativní dovednosti.

Cuq a Gruca (Cuq, Gruca, 2005) tvrdí, že komunikativní dovednost je metodologickým konceptem, který se v dnešní době nachází v samém centru didaktiky cizích jazyků. Je tvořena ze dvou částí: *l'oral* a *l'écrit*; a dvojím způsobem: *compréhension* a *expression*. Rozlišujeme tedy čtyři základní typy dovedností, které tvoří strukturu učebních cílů:

1. poslech s porozuměním (*compréhension de l'oral*)
2. čtení s porozuměním (*compréhension de l'écrit*)
3. ústní projev (*expression orale*)
4. písemný projev (*expression écrite*)<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> CUQ, Jean-Pierre a GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, ©2005. 504 s. ISBN 2-7061-1301-4. S. 155 (volně přeložila K. Nešvarová)

Stejné tvrzení nalzáme u Choděry a Riese (Choděra, Ries, 1999). Podle nich jsou komunikativní dovednosti, v nichž jazykový cíl spočívá, průmětem dichotomie.: jednak „zvuková řeč – psaná řeč“, jednak „produkce – recepce“. Tyto vztahy přehledně vyjadřuje následující kapitola 2.4.1: Tabulka: Komunikativní dovednosti:<sup>62</sup>

#### **2.4.1 Tabulka: Komunikativní dovednosti**

<b>Produkce</b>	Mluvení (mluvený projev)	Psaní (psaný projev)
<b>Recepce</b>	Poslouchání (poslech)	Čtení
	<b>Zvuková řeč</b>	<b>Psaná řeč</b>

Na základě této syntézy čtyř kompetencí je zřejmé, že kognitivní psychologie a textová lingvistika mohou být pro didaktiku cizích jazyků přínosem. Z pedagogického hlediska dovoluje rozdílnost pohledů rozvíjet komunikativní dovednosti a žák se tím dostává do situací blízkých každodennímu životu. Porozumění či produkce se mohou vyvíjet jen v příznivých podmínkách, které zajišťují aktivní účast žáka při aktivitách, přitáhnou jeho pozornost k poslechu, ke čtení, tudíž i k porozumění a potřebě něco říci a napsat. Neučíme se proto, abychom se učili, ale proto, abychom se vyjádřili.<sup>63</sup>

<sup>62</sup> CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (I)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6. Op. cit. s. 42

<sup>63</sup> CUQ, Jean-Pierre a GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, ©2005. 504 s. ISBN 2-7061-1301-4. S. 189-190 (přeložila K. Nešvarová)



### 2.4.2 Poslech ve výuce cizích jazyků

Louis Porcher<sup>64</sup> (1995) tvrdí: „la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande insécurité linguistique.“<sup>65</sup>

Jedna z hlavních potíží u žáka začátečníka spočívá v rozpoznání sledu zvuků. Rozlišit jednotlivé znaky cizího jazyka je složitou operací především pro to, že je žák ovlivněn svým vlastním fonologickým systémem. Proto hraje sluchová recepce základní úlohu pro přístup ke zvukům a není možné vnímat pouze to, co jsme se vnímat naučili: sluchová recepce se totiž vyvíjí během učení, kdy rozvíjí fonologický systém včetně lingvistických a jazykových dovedností.<sup>66</sup>

Řazení poslechů do výuky cizích jazyků je v současnosti snadnější, než dříve. Učitel již není odkázán na originální zvukový nosič či doplněk učebnice, může se při hledání vhodné zvukové stopy vrhnout do hlubin internetu a najít recitovanou báseň nebo vhodnou píseň k výuce cizího jazyka.

Buttner (2013) dokonce učitele cizích jazyků vyzývá: „Písničky používejte k učení slovní zásoby a gramatiky, kdykoli to bude možné. Písně jsou jedním z nejmocnějších učebních pomůcek, protože jakmile se je jednou naučíme, většinou je již nezapomeneme. Do dobré písničky se vyplatí investovat vyučovací čas. Rozdejte sombrera, rumba-koule a další rytmické nástroje a sledujte, jak vaše třída ožije!“<sup>67</sup>

---

<sup>64</sup> PORCHER, L. *Le français langue étrangère*. Hachette Éducation, CNDP/Ressources Formation, 1995. Cit. s. 45

<sup>65</sup> „Nejobtížnější je získat si dovednost poslechovou, a přitom je ta nejdůležitější. Její absence způsobuje úzkost a odsouvá dané téma do největší jazykové nejistoty.“ (přeložila K. Nešvarová).

<sup>66</sup> CUQ, Jean-Pierre a GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, ©2005. 504 s. ISBN 2-7061-1301-4. S. 160-161. (volně přeložila K. Nešvarová).

<sup>67</sup> BUTTNER, A. (2013) Cit. s. 35

Je tedy na učiteli, nakolik uposlechne výzvu a zařadí písně a básně do svého pedagogického působení. Nezřídka jsou takové aktivity kladně kvitovány ze strany žáků a sami se pak aktivně podílejí na vyhledávání dalších písní. Zajímavým směrem může v tomto ohledu výuka s využitím BYOD (zkratka z anglického Bring Your Own Device), kdy si např. žáci přinesou vlastní sluchátka, aby mohl poslech v rámci cizího jazyka proběhnout v počítačové učebně.

#### 2.4.2.1 Typy poslechu

U poslechu jako cílové kategorie rozlišujeme:

1. **Orientační poslech.**

Jde o poslech úvodní části nějakého mluveného projevu, po níž se recipient rozhoduje, zda bude v poslechu pokračovat či nikoli v závislosti na zájmu o dané téma.

2. **Selektivní poslech.**

Poslech se zaměřuje jen na předem stanovené otázky. Co přesahuje, není předmětem pozornosti.

3. **Kurzorický poslech.**

Poslech se zaměřuje jen na hlavní informace, na to, co je v mluveném projevu podstatné.

4. **Totální poslech.**

Jde o pozorný, detailní poslech.<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (I)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6. Op. cit. s. 41-2

Všechny uvedené druhy poslechu mohou být součástí jazykového cíle. Základem poslechu je technika poslechu a technika porozumění mluveného projevu. První směřuje k formám, druhá k obsahům. Choděra a Ries podotýkají: „Tím se však poslech nevyčerpává, neboť k pochopení smyslu mluveného projevu musí recipient rozvinout myšlenkovou tvořivost.“ V této fázi se uplatňují další faktory, jako jsou mimojazykové, nonverbální, situační, kontextové, konotační a sociálně kulturní prvky, ale i role a status mluvčího a poslouchajícího atd.<sup>69</sup>

Během poslechu se nám nabízejí nesčetné možnosti využití materiálu za účelem vyvíjet samostatnou aktivitu žáků. Žák se může již během poslechu zaměřit na vytyčení ústředního tématu písně, může odpovídat na základní otázky, které mu učitel rozdá před zahájením poslechu, může volit z výběru pravdivých a nepravdivých odpovědí, doplňovat různé tabulky např. na fonetická cvičení, dokreslovat obrázky, poskládat text písně nebo obrázky do správného pořadí, apod.

---

<sup>69</sup> CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (I)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6. Op. cit. s. 42

### 2.4.3 Čtení ve výuce cizích jazyků

Osvojení si čtení s porozuměním v cizím jazyce je komplexní proces, který na jedné straně zajišťuje převod vědomostí do mateřského jazyka (jelikož nesmíme zapomenout, že žák francouzského (cizího) jazyka umí již číst v jazyce mateřském), na straně druhé rozvíjí slovní zásobu, syntaxi a kompetenci porozumění textu, které jsou danému cizímu jazyku vlastní. K těmto lingvistickým a diskurzivním kompetencím se přidávají předchozí znalosti čtenáře, jeho vlastní zkušenosti i jeho sociokulturní vědomosti.

Stejně tak jako jsme zmiňovali v předchozí kapitole u poslechu, pouze samotná znalost lingvistických významových prvků neumožní porozumět psanému projevu, a proto hraje neustálé procvičování práce s textem významnou roli. Čtení není dekódování znaků nebo grafických jednotek, jedná se o konstrukci smyslu. Právě tápání, nové formulace hypotéz nás posouvají ke smyslu textu. Četba je interakcí mezi textem a jeho čtenářem. Rolí učitele je motivovat žáka za účelem spoluvytváření smyslu textu a dbát přitom na učební cíle, vhodnost materiálů, jazykovou úroveň žáků i jejich individuální rozdíly.

Uvedení autentických dokumentů do výuky cizího jazyka vneslo světlo především na komplexnost učení se čtení a přineslo s sebou hned několik složek poukazující na nevhodnost některých typů aktivit, kterých se v minulosti užívalo v literárních textech, např. lineární čtení, dešifrování stránek autora, vysvětlování textu, apod. Současný kognitivní přístup poukázal nejen na důležitost předchozích znalostí žáka, ale především na důležitost jeho způsobu vnímání za účelem porozumění smyslu.<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> CUQ, Jean-Pierre a GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, ©2005. 504 s. ISBN 2-7061-1301-4. S. 166-167. (volně přeložila K.Nešvarová).

Abychom rozvíjeli správnou kompetenci čtení s porozuměním, je nezbytné procvičovat čtení na různých typech textů. Nejlepší bude, když budou pocházet z rozdílných zdrojů. Jako jedna z vhodných variant se nabízí právě podoba veršovaných básní nebo textů písní. Je tedy na učiteli, kolik času bude chtít věnovat výuce a žáků za účelem hledání zajímavých ukázek. V dnešní moderní době a se současnými internetovými možnostmi nepřinese učiteli o nic větší zátěž ani vyhledání textu v podobě básní nebo textů písní. Je třeba ovšem prověřit správnost zdrojů.

#### 2.4.3.1 Strategie čtení

Rozlišujeme různé strategie čtení. Mezi nejznámější druhy čtení patří:

- *La lecture écrémage*, která se vyznačuje tím, že čtenář projde text nelineárním způsobem, což poskytuje globální pohled na obsah. Při této strategii se snaží žák definovat funkci a typ textu.
- *La lecture balyage* dovolí žákovi zachytit to podstatné z textu nebo potřebnou informaci v textu tím, že rychle eliminujeme zbytek textu. Jedná se o selektivní četbu, kterou provádíme často všichni, např. při čtení novin za účelem najít si informace, které nás zajímají.
- *La lecture critique* vyžaduje již úplnou četbu dokumentu a zabývá se detaily. Může s sebou nést i komentáře čtenáře.
- *La lecture intensive* nebo také „*studieuse*“ se zaměřuje na to, jak zachytit co největší množství informací. Provádí se velmi pozorně a může se přeměnit až na memorování.<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> CUQ, Jean-Pierre a GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, ©2005. 504 s. ISBN 2-7061-1301-4. S. 169. (volně přeložila K.Nešvarová).

Jak je ze strategií zřejmé, patří čtení spolu s poslechem mezi receptivní jazykové dovednosti. Rozdíl je v tom, že žák-čtenář udává při hlasitém čtení ve třídě vlastní tempo čtení, zatímco při poslechu závisí tempo na mluvčím. Navíc se při čtení pojí pochopení smyslu s psaným textem, který u poslechu nemusí být přítomen. Žák si může číst text jen pro sebe, nebo naopak nahlas, což nám připadá vhodnější z hlediska procvičování správné výslovnosti, rytmu i intonace.

#### **2.4.4 Mluvení ve výuce cizích jazyků**

Ústní projev tvoří již jinou skupinu komunikativních dovedností, než jakým byl poslech a čtení. Mluvíme o skupině produktivních dovedností. Mluvení je spjato převážně s dorozuměním se v cizojazyčném prostředí.

Cuq a Gruca (Cuq, Gruca, 2005) uvádí, že již několik desetiletí zaujímá ústní projev nejvyšší pozici co do priorit komunikativních dovedností, což dokazují četné pedagogické výzkumy, které tematiku výuky cizího jazyka neustále obohacují. Učebnice a doplňující výukové materiály posilují přítomnost různých typů komunikačních situací, a pokud nemohou pojmout velkou rozmanitost ústních projevů, alespoň se snaží o nastínění co nejautentičtějších situací vhodných k procvičování komunikativní dovednosti. Osvojení řečových dovedností je komplexní proces, tzn., že během učení dochází k neustálému zdokonalování. Toto osvojování se neomezuje jen na ovládnutí struktury cizího jazyka, ale hrají zde roli i veškeré formy interakce, jakými jsou např. gesta, emoce, prostředí apod.

Patří sem oblast fonetiky, která tvoří fundamentální část porozumění, i když je mezi žáky spíše neoblíbená. Fonetika je disciplínou, která je nezbytná pro osvojení si komunikační dovednosti, jelikož podmiňuje porozumění a mluvený projev. Vhodně reprodukovat fonémy, které jsou pro francouzský jazyk specifické, umět správně vázat slabiky a vytvořit takový sled zvuků, který by tvořil smysl

korespondující s myšlenkou, zvládat správně zařadit rytmické celky, rozdělit projev do skupin podle smyslu, použít odpovídající intonaci, atd., to vše jsou obtížné prvky pro správné zvládnutí řeči.<sup>72</sup>

Ústní projev vyjadřuje komunikaci, mluvený projev, techniku řeči, práci s rozmanitým jazykovými zvuky, rytmem, intonací, přízvukem atd., což je ve výsledku velmi blízké komediálnímu projevu a technickým prostředkům, jakým je např. hra rolí. Hra rolí posouvá žáka do centra komunikace, umožňuje mu osvojit si řeč pomocí nejrůznějších dialogů a vlastní produkce.

V našem případě sem patří hlasité recitování básní a zpívání písní, které se tímto způsobem vryjí do paměti. Tato metoda byla osvědčená již v dětském věku. Je tedy na místě ji využít i ve výuce cizích jazyků u starších žáků. Opakování veršů na základě poslechu ještě podpoří výsledek osvojení řečové dovednosti.

#### **2.4.5 Psaní ve výuce cizích jazyků**

Písemný projev se rovněž řadí do skupiny produktivních dovedností. Žák vyjadřuje tímto způsobem vlastní tok myšlenek na zadané téma. Stejně jako při poslechu a čtení je nezbytné zvážit věk a schopnosti žáka.

Sepsání textu je opět komplexním procesem a dosáhnout správné úrovně komunikativní dovednosti v písemném projevu není snadné. Nejedná se pouze o tvorbu vhodných jazykových struktur, správně zkonstruovaných a po sobě jdoucích vět, ale o realizaci různých postupů k řešení problému, které mohou být složité.

---

<sup>72</sup> CUQ, Jean-Pierre a GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, ©2005. 504 s. ISBN 2-7061-1301-4. S. 178-182.

### 2.4.5.1 Procesy psaní

Podle autorů Cuq a Gruca (Cuq a Gruca, 2005) sčítá proces písemné produkce tři pod procesy:

- *La planification* : v průběhu této etapy využívá pisatel znalostí dlouhodobě uložených v paměti za účelem reorganizace a vytváření plánu; proces plánování umožní definovat textový a pragmatický kontext přenášené informace;
- *La textualisation* : se soustředí na výběr slovní zásoby; vybírá takové syntaktické a rétorické uspořádání, aby z nich mohla být vytvořena slova, věty, odstavce a následně i celý myšlenkově ucelený text.
- *La révision (l'édition)* : umožňuje úpravu napsaného textu; skládá se z důkladného čtení textu za účelem ho vylepšit (např. vhodnější organizace textu, lingvistické formy, ucelení myšlenek v textu nebo jejich doplnění, atd.) a dodat mu konečnou podobu. Tento proces předpokládá, že si autor textu sám nalezne a opraví chyby nebo text ještě nějakým způsobem pozmění.<sup>73</sup>

Písemný projev lze zařadit do aktivit týkajících se využití písní a básní ve výuce. Žáci se tak mohou aktivně podílet na kreativním vytváření vlastních veršů a popěveků. Vhodným typem úkolů je např.: dopisování vynechaných částí textu, vytvoření jednoduché básně o několika verších, vytvoření vlastního textu na základě modelu, apod. Vhodně zvolenými aktivitami může tak pedagog výrazně podpořit individuální kreativitu žáka.

---

<sup>73</sup> CUQ, Jean-Pierre a GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, ©2005. 504 s. ISBN 2-7061-1301-4. S. 184-185. (volně přeložila K.Nešvarová).



## 2.5 Učební styly žáků

Budeme vycházet z nejužšího vymezení učebních stylů (někdy též učebních strategií), tedy ze tří základních způsobů, metod, jakými se žáci (na)učí dané učivo. Jedná se o typ učebního stylu vizuální, auditivní a kinestetický, podle převažujících smyslů napomáhajících při cílevědomém osvojování si vědomostí, dovedností a návyků, při memorování, ale také při učení se v širším slova smyslu, tj. při řešení nejrůznějších problémů v běžném životě (mimo školu). Lojová a Vlčková (2011) přejímají pro toto trojí dělení zkratku VAK typologie z anglofonní literatury (Visual-Auditory-Kinesthetic type).<sup>74</sup>

Toto dělení učebních stylů vychází ze soudobých neurolingvistických a psychologických poznatků, jež lze shrnout do tvrzení, že smyslové (perceptuální) vnímání má zásadní vliv na utváření vnitřních reprezentací reality. Lojová a Vlčková dodávají: „U cizího jazyka jde navíc o spojování těchto vnitřních obrazů s cizojazyčnými entitami a současně o vytváření vnitřní reprezentace cílového jazyka. Zdraví jedinci se odlišují dominancí jednotlivých percepčních kanálů. Při osvojování si cizího jazyka si člověk v přirozeném prostředí podvědomě vybírá z množství různých podnětů ty, které nejvíce vyhovují jeho percepční preferenci.“<sup>75</sup>

Je tedy zásadním úkolem učitele, aby svým žákům nabízel co největší množství podnětů při svém pedagogickém působení, aby si z něj žáci mohli vybrat ty pravé prvky, které nejlépe odpovídají způsobu učení každého z nich. Zároveň je nezbytné, aby pedagog pomohl žákům identifikovat jejich učební percepční typ, tj. dominantní smyslový kanál, aby jim tím usnadnil celý učební proces.

<sup>74</sup> LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0 Cit. s. 46

<sup>75</sup> LOJOVÁ, VLČKOVÁ (2011) Op.cit. s. 46-48

Jak napovídá označení typů, jedná se o zrak, sluch a pohyb žáků při učení. Vhodné činnosti pro jednotlivé učební typy žáků uvádí následující kapitoly. Učitel by měl nabízet aktivity pro všechny typy percepčních kanálů, jelikož ideálním žákem je žák využívající všechny smysly ke svému učení. Ideální je tedy podporovat u žáků všestrannost.

### **2.5.1 Aktivita pro auditivní typ žáka**

Lojová a Vlčková (2011) konstatují, že v tradičních hodinách cizích jazyků na českých školách je výuka dominantně zaměřená na psaní a čtení, a tím trpí nejvíce auditivní typ žáků, jelikož jejich vrozené dispozice zůstávají nedostatečně využívány.<sup>76</sup>

Žák s dominantním sluchovým percepčním kanálem se opírá o sluchové představy a sluchovou paměť. Nejúčinněji se proto učí posloucháním, sluchovými vjemy. Verbální instrukce si pamatuje snáz než psané. Potřebuje se učit nahlas, někdy dokonce formuje myšlenky během vyslovení. Texty potřebuje číst nahlas, pomalu slovo za slovem. Při učení takovému žákovi pomáhá práce s diktafonem (zvukovým záznamem), převyprávění, zveršování nebo mnemotechnické asociační techniky. Na první pohled auditivního žáka poznáme, protože při samostatné písemné práci si mluví sám pro sebe.

Při výuce cizího jazyka je auditivní žák schopen zopakovat projev se správnou intonací i přízvukem, někdy aniž by si to uvědomoval. Snáze si osvojí výslovnost a foneticko-fonologické charakteristiky cizího jazyka, zapamatuje si množství frází. Upřednostňují autentické mluvené materiály.

---

<sup>76</sup> LOJOVÁ, VLČKOVÁ (2011) Op.cit. s. 29

Lojová a Vlčková (2011) doslova uvádějí: „Auditivní žáci by měli poslouchat cílový jazyk hlavně v přirozených komunikačních situacích, poslouchat nahrávky, filmy, rozhlasové nebo televizní vysílání a zvukové počítačové výukové programy. Mnohým takovým studentům výrazně pomáhají říkanky, poezie nebo poslech písní v cílovém jazyce, kde hudba, rytmus a emotivní náboj přispívá k zapamatování jak zvukové podoby slov, frází, celých vět, tak i ostatních jazykových prostředků.“

Oblíbené aktivity pro auditivní typ žáka:

- Drilová mluvnická cvičení s hromadným opakováním všech žáků
- Audionahrávky typu „poslechni a zopakuj“
- Zopakování a převyprávění vyslechnutého textu
- Vytvoření příběhu na základě vyslechnutých zvuků z filmu (bez obrazu)
- Dialogy, diskuse, diktáty
- Zachycování slov v poslechu
- Písně, dramatizace příběhů, říkanky, Zvukové hádanky<sup>77</sup>

### **2.5.2 Aktivity pro vizuální typ žáka**

Vizuální typ žáků má dominantní percepční kanál zrak (odhady se různí, některá odborná literatura uvádí, že 90 % žáků má převažující vizuální styl učení). Takoví žáci si lépe osvojují učivo z psaného textu, z obrázku, z toho co učitel zapíše na tabuli, co je sestaveno do tabulky, do grafického schématu. Tzv. fotografická paměť je extrémním projevem vizuálního žáka.

---

<sup>77</sup> LOJOVÁ, VLČKOVÁ (2011) Op.cit. s. 51–52

V hodinách cizího jazyka mají vizuální žáci potíže s porozuměním poslechu, proto by nakonec vždy měli dostat do rukou vytištěný text, vyhovuje jim sledování textu zároveň s poslechem (titulky). Snáze si osvojí gramatická pravidla cílového jazyka, mají potíže s fonetickou stránkou. Zejména při počátečním fonetickém odblokování a fonetické korekci vyžadují tito žáci povzbuzení a podporu ze strany učitele, mmj. zařazením motivujících učebních aktivit.

Oblíbené aktivity pro vizuální typ žáka:

- Samostatné čtení a psaní
- Poslech s obrazovým záznamem (titulování, ale např. také videoklip)
- Přiřazování obrázků k úryvkům textu, slovíčkům
- Autentické texty jako např. časopis, noviny, komiks
- Zvýrazňování v textu
- Práce s učebnicí a pracovním sešitem

### **2.5.3 Aktivity pro kinestetický typ žáka**

Žáci s kinestetickým stylem učení vyžadují pohybovou aktivitu při učení. Nemusí se jednat o pohyb výrazný či nápadný, stačí např. ukazování si prstem při čtení.

Oblíbené aktivity pro kinestetický typ žáka:

- V tištěném textu podtrhávání, zvýrazňování, přiřazování
- Fyzická manipulace s textem, jako např. rozstříhání, sestavování úryvků správného sledu, vlepování si do sešitu
- Slovíčka na jednotlivých kartičkách
- Sestavování tabulek a přehledů, myšlenkových map
- Tanec, zpěv, rozpočítadla, pohybové říkanky (dětské)
- Didaktické hry např. s hrací kostkou, pohybem po třídě, dramatizace<sup>78</sup>

---

<sup>78</sup> LOJOVÁ, VLČKOVÁ (2011) Op.cit. s. 52–54

#### **2.5.4 Žáci se specifickými poruchami učení**

Zatímco ostatní děti zvládají relativně dobře nároky školou na ně kladené, u dítěte se specifickými poruchami učení tomu tak není. Nebudeme se zde věnovat konkrétním poruchám jednotlivě, avšak zmíníme zejména dyslexii, jež je ve spojení s výukou cizích jazyků největší těžkostí.

Kamenem úrazu pro žáky s dyslexií zůstává psané i čtené slovo. Mezi typické projevy při čtení patří obtížné rozlišování tvarů písmen, snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky, obtíže v rozlišování tvarově podobných písmen, nerozlišování hlásek zvukově si blízkých, obtíže v měkčení, nedodržování správného pořadí písmen ve slabice, či slově, přídavky písmen, slabik do slov, vynechávání písmen, slabik ve slovech, domýšlení si koncovky slova dle jeho správně přečteného začátku, nedodržování délek samohlásek, neschopnost čtení s intonací, nesprávné čtení předložkových vazeb, nepochopení obsahu čteného textu či tzv. dvojí čtení, kdy žák čte nejprve slovo, slabiku či jeho část šeptem pro sebe, pak teprve vyslovuje nahlas.<sup>79</sup>

Běžné učebnice cizích jazyků se těmto žákům cíleně nevěnují, ale zainteresovaný učitel může najít mnoho zajímavých podnětů a didaktických aktivit ve sbornících a nápadnících pro výuku anglického jazyka – jako např. Hurtová a spol. (2006), Buttner (2013)<sup>80</sup> a další.

---

<sup>79</sup> HURTOVÁ, D., STRNADOVÁ, I., ŠIGUTOVÁ, M. *Nápadníček pro učitele a rodiče (nejen) dětí s dyslexií, které začínají s angličtinou*. OXFORD, 2006. ISBN 978-01-948-0700-5. S. 3

<sup>80</sup> BUTTNER, A. *100 aktivit, her a učebních strategií ve výuce cizích jazyků*. (Praktické návody, jak zpříjemnit výuku studentům i sobě.) Brno : Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0203-3.

Žáci, kteří mají obtíže v oblasti čtení, psaní a osvojování gramatických pravidel ve své rodné řeči, mívají obvykle ještě větší obtíže při snaze naučit se cizí jazyk. Nejčastěji uváděné obtíže při osvojování si cizího jazyka u žáků s SPU jsou následující:

- Vzhledem k obtížím s dlouhodobou pamětí si nepamatují nově osvojená slovíčka déle než 24 hodin;
- Mají obtíže s časováním sloves;
- Trvá jim neúměrně dlouho, než si uvědomí, o jaký slovesný čas se jedná;
- Neslyší přízvuk;
- Nemohou přijít na správný slovosled ve větě;
- Při čtení u nich dochází k přesmykování písmen, komolení slov a dvojímu čtení;
- Při psaní dochází k přesmykování písmen, vynechávání krátkých slov či k fonetickému psaní (kdy žáci píší slova tak, jak je slyší);
- Mají problémy v oblasti porozumění instrukcím;
- Vzhledem k obtížím v oblasti pravolevé a prostorové orientace se hůře orientují v textu, na stránce;
- Problematické je u nich i vyhledávání slov ve slovníku;
- Mají problémy rozdělit slova na slabiky
- Obtížně koncentrují svou pozornost
- Vyskytuje se u nich velmi nízké sebehodnocení, které se zpětně odráží v jejich výkonech.

Jádrem celé výuky cizího jazyka by měl být multisenzoriální přístup, tedy vytváření vhodných podmínek a didaktických podnětů učitelem pro využití všech smyslů žáka s SPU při učení se, jak jsme již uvedli výše. Tedy zejména: „spojuje slovíčka s obrázky, předmětem, pohybovou či zvukovou aktivitou, gestikulací, pantomimou a jinými formami demonstrativního předvedení, které jsou co možná nejvíce spojeny s reálným (běžným) životem.“ Vhodné je, střídají-li se při výuce cizího jazyka říkadla, písničky, básničky, využívá se pohyb, kresba atd. Nesmírně důležité je, aby měl každý psaný text i svou orální verzi a každý poslech svou vizuální (textovou) verzi.<sup>81</sup>

---

<sup>81</sup> HURTOVÁ a spol. (2006) Op. cit., s. 4

### 3 PRAKTICKÁ ČÁST

#### 3.1 Kvantitativní výzkum

Výzkum učebnic bude těžištěm praktické části práce. Celkem budeme analyzovat 61 učebnicových sad. Kompletní seznam analyzovaných učebnicových sad francouzského jazyka v podobě tabulky uvedeme v Příloze č 1. Zaměříme se na to, jak často se poezie a hudba vyskytuje v učebnicích francouzského jazyka. Kvantitativní výzkum provedeme pro písně a básně zvlášť a poukážeme také na rozdíly ve výskytu v učebnicích a pracovních sešitech. Kvantitativní výzkum pro větší názornost bude přenesen do tabulek a grafů, které následně okomentujeme.

Očekáváme hojný výskyt básní i písní ve většině učebnicových sad francouzského jazyka. Předpokládáme, že minimálně v 75 % případech zkoumaných učebnic nalezneme úryvky poezie či hudby. Další hypotézou je, že v pracovních sešitech nebude výskyt tak početný, ale procentuálně odhadujeme 25 % úspěšnost výskytu.



### 3.1.1 Celkový výskyt písní a básní v učebnicových sadách

Zjistili jsme velmi překvapivé výsledky oproti našemu očekávání. Dokazuje to kapitola 3.1.1.1: Tabulka výskytu písní a básní, kde je znázorněn počet nalezených písní a básní pro každou učebnicovou sadu zvlášť. Celkem 33 zkoumaných učebnicových sad z celkového počtu 61 neobsahovalo jediné verše, popěvky, natož kompletní báseň nebo píseň, jak je z velkého počtu nul v tabulce zřejmé. Naše zkoumání jsme rozdělili na dvě části, a to na jednotlivý výskyt básní a výskyt písní. Zjistili jsme, že námi zkoumané učebnicové sady obsahují více písní než básní. V celkovém množství 61 analyzovaných učebnicových sad nacházíme pouhých 65 básní a 119 písní.

V Příloze č. 2 je pro názornost graficky znázorněn celkový výskyt písní a básní v analyzovaných učebnicových sadách. Pokud se zaměříme na hodnotu vyšší než 8 úryvků básní či písní v analyzovaném materiálu, zjistíme, že učebnicová sada *Francouzština pro samouky – pokročilé* s přehledem vítězí s celkovým počtem 14 básní nad ostatními učebnicovými sadami. Dále pak jsou to *On y va. Aimez-vous lire?* (básně), *Extra! 1 Méthode* (písně) a *Le Nouveau Sans Frontières 2* (básně) s celkovým počtem 11 ukázek v dané učebnicové sadě. *Amis et compagnie 1 Livre de l'élève 1* (písně), *On y va 1 !* (básně), *On y va 2 !* (básně), *Vite 1 Livre de l'élève* (písně), *Extra! 2 Méthode de français* (písně), *Le français ENTRE NOUS 2 Učebnice + poslechy pro žáky v mp3* (písně) se umístili rovněž na v popředí seznamu s častějším výskytem básní či písní, a to od 8 – 10 úryvků na jednu učebnicovou sadu.

**3.1.1.1 Tabulka výskytu písní a básní**

<b>číslo</b>	<b>učebnice</b>	<b>BÁSNĚ</b>	<b>PÍSNĚ</b>
1	Francouzština pro samouky.	0	0
2	Francouzština maturitní příprava 1.díl	0	0
3	Francouzština maturitní příprava 2.díl	0	0
4	Francouzština za 24 dnů	0	0
5	Francouzština pro začátečníky. Le français pour vous	1	0
6	Francouzština nejen pro samouky.	0	1
7	Francouzština pro samouky- pokročilé.	0	14
8	Mission spéciale 1. Cahier d'Activité et de Choix.	0	0
9	Mission spéciale 2.	3	0
10	On y va 1 !	9	4
11	On y va 1 ! Pracovní sešit 1 A	0	0
12	On y va 1 ! Pracovní sešit 1 B	0	0
13	On y va 2 !	8	7
14	On y va 2 ! Pracovní sešit 2 A	2	0
15	On y va 2 ! Pracovní sešit 2 B	0	0
16	On y va 3 !	3	0
17	On y va 3 ! Pracovní sešit 3 A	0	0
18	On y va 3 ! Pracovní sešit 3 B	0	4
19	On y va. Aimez-vous lire?	11	0
20	ALTER EGO 1 Méthode de français	2	1
21	ALTER EGO 1 Cahier d'activité	0	0

<b>číslo</b>	<b>učebnice</b>	<b>BÁSNĚ</b>	<b>PÍSNĚ</b>
22	ALTER EGO 4 Guide pédagogique	0	0
23	Amis et compagnie 1 Livre de l'élève 1	0	10
24	Amis et compagnie 1 Cahier d'activité	0	0
25	Amis et compagnie 2 Livre de l'élève 2	0	6
26	Amis et compagnie 3 Guide pédagogique 3	4	6
27	Amis et compagnie 4 Livre de l'élève 4	0	6
28	Quartier 1 Libre: livre de l'élève et Cahier d'activités	1	2
29	Quartier libre 2: livre de l'élève et Cahier d'activités	0	0
30	Vite 1 Livre de l'élève	0	9
31	Vite 1 Cahier de l'élève	0	0
32	Vite 2 Livre de élève	0	7
33	Vite 2 Cahier de l'élève	0	0
34	Connexions - niveau 1 Méthode de français	0	2
35	Connexions - niveau 1 Cahier d'exercices	0	0
36	Connexions - niveau 2 Méthode de français	0	0
37	Connexions - niveau 2 Cahier d'exercices	0	0
38	Connexions - niveau 3 Méthode de français	0	2
39	Extra! 1 Méthode	0	11
40	Extra! 1 Cahier d'exercices	0	0
41	Extra! 2 Méthode de français	0	9
42	Extra! 2 Guide pédagogique	0	0
43	Extra! 2 Cahier d'exercices	0	0
44	FORUM 1 Méthode de français	0	0

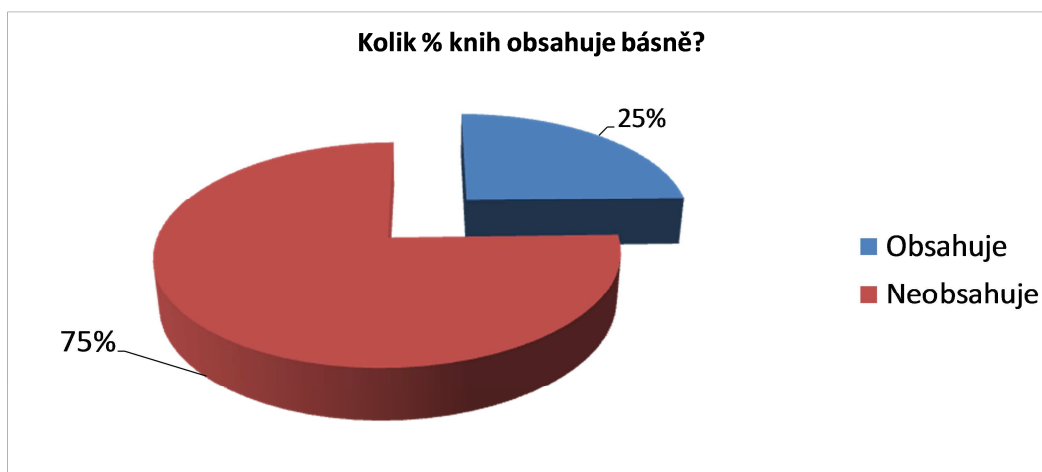
<b>číslo</b>	<b>učebnice</b>	<b>BÁSNĚ</b>	<b>PÍSNĚ</b>
45	FORUM 1 Guide pédagogique	0	0
46	FORUM 2 Guide pédagogique	0	1
47	FORUM 2 Cahier d'exercices	0	0
48	FORUM 3 Guide pédagogique	0	0
49	FORUM 3 Cahier d'exercices	1	0
50	Le français ENTRE NOUS 1	2	5
51	Le français ENTRE NOUS 2 Učebnice + poslechy pro žáky v mp3	2	8
52	Le français ENTRE NOUS 2 Pracovní sešit	0	0
53	Le français ENTRE NOUS 2 Příručka pro učitele + CD	0	0
54	Zénith A1 Méthode	0	0
55	Zenith A1 Cahier d'activité	0	0
56	Zénith A2 Méthode	0	0
57	Zenith A2 Cahier d'activité	0	0
58	Le Nouveau Sans Frontières 1	0	0
59	Le Nouveau Sans Frontières 1 Le Livre du professeur	0	0
60	Le Nouveau Sans Frontières 2	11	3
61	Le Nouveau Sans Frontières 3	5	1

### 3.1.2 Výskyt básní v učebnicových sadách

Graf 3.1.2.1 znázorňuje, že v našich analyzovaných učebnicových sadách celé tři čtvrtiny nenesou jedinou ukázkou francouzské poezie, což je pro nás šokující výsledek.

Pro větší názornost je v Příloze č. 3 graficky znázorněn výskyt básní na konkrétních učebnicových sadách. Z grafu jednoznačně vyplývá, že na prvním místě se umístila sada *Le Nouveau Sans Frontières 2* a *On y va. Aimez-vous lire?* s celkovým počtem 11 úryvků, na druhém místě je *On y va 1 !* s celkovým počtem 10 a na třetím místě *On y va 2 !* s celkovým počtem 8 básní.

#### 3.1.2.1 Graf výskytu básní

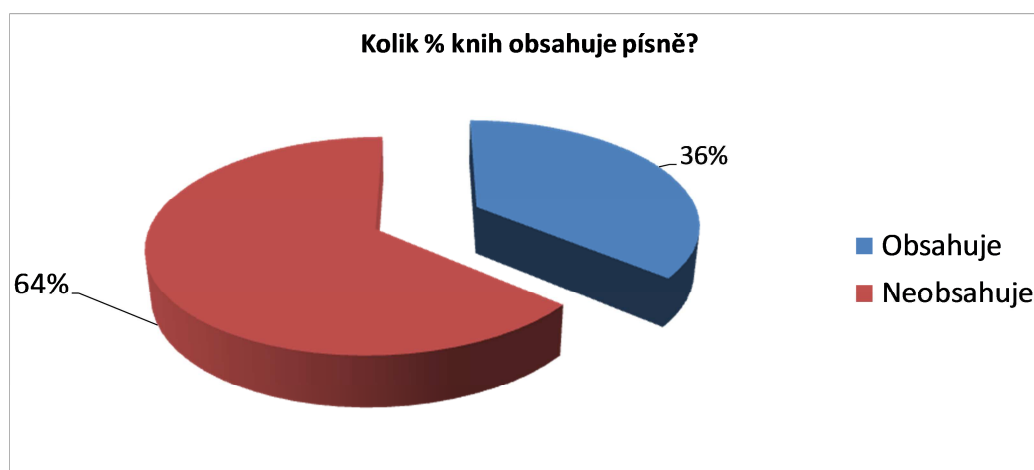


### 3.1.3 Výskyt písní v učebnicových sadách

Graf 3.1.3.1 znázorňuje procentuální situaci výskytu písní z celkového množství 61 analyzovaných učebnicových sad. Zjišťujeme, že oproti celkovému výskytu básní je hodnota celkového výskytu písní vyšší, i když stále velmi nízká.

Podrobnější rozpracování nabízí graf v Příloze č. 4, který znázorňuje výskyt písní na konkrétních učebnicových sadách. Je zřejmé, že výskyt písní je v jednotlivých analyzovaných učebnicových sadách mnohem vyrovnanější než výskyt básní. Jednoznačným vítězem se stala metodika *Francouzština pro samouky- pokročilé*, která obsahuje celkem 14 písní, dále je to *Extra! 1 Méthode* s celkovým počtem 11 písní a *Amis et compagnie 1 Livre de l'élève 1* s počtem 10 písní. Slušně se umístili také *Vite 1 Livre de l'élève*, *Extra! 2 Méthode de français* a *Le français ENTRE NOUS 2 Učebnice + poslechy pro žáky v mp3*. Podrobnější informace o počtu nalezených písní také v kapitole 3.1.1.1 Tabulka výskytu písní a básní, viz výše.

### 3.1.3.1 Graf výskytu písní



### 3.1.4 Výskyt básní v pracovních sešitech

Dále se zaměřujeme na výskyt básní pouze ve vybraných pracovních sešitech (cahiers d'activités, cahier de l'élève, cahiers d'exercices), kde nacházíme pouhé 4 básně, viz graf 3.1.4.1. Docházíme tedy ke zjištění, že 6 % z celkového počtu nalezených básní (65) se vyskytuje v pracovních sešitech. Z toho vyplývá, že se jedná o číslo mnohem nižší než číslo vyznačující výskyt básní v ostatních učebnicích a příručkách pro učitele (méthode de français, guide pédagogique, livre du professeur).

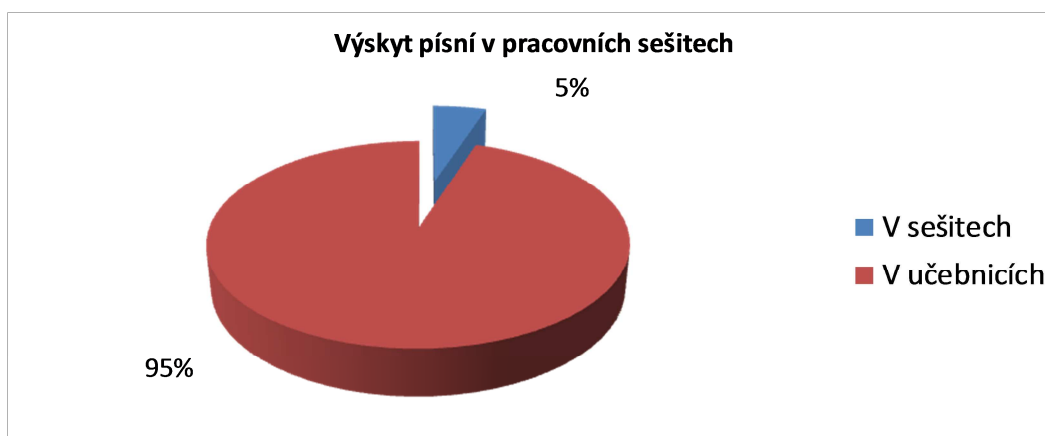
#### 3.1.4.1 Graf výskytu básní v pracovních sešitech



### 3.1.5 Výskyt písní v pracovních sešitech

K překvapivému výsledku docházíme při analýze zkoumaných pracovních sešitů z hlediska výskytu písní. Z výpočtů vyplývá, že jsme objevili jen 6 básní v pracovních sešitech (viz graf 3.1.5.1), a tudíž je podíl výskytu písní z celkového počtu nižší než u básní. Výsledek není přímo úměrný výsledku celkového počtu písní (119) ve všech učebnicových sadách, kde byl výskyt písní naopak vyšší než u básní.

#### 3.1.5.1 Graf výskytu písní v pracovních sešitech



### 3.1.6 Výsledky kvantitativního výzkumu

Výsledky kvantitativního výzkumu nepotvrdily naše hypotézy. Zjistili jsme, že počet písní a básní v učebnicových sadách francouzského jazyka je velmi nízký. V celkovém množství 61 analyzovaných učebnicových sad nacházíme pouhých 65 básní a 119 písní. Celkem 33 zkoumaných učebnicových sad neobsahovalo jedinou báseň či píseň.

Oproti našemu předpokladu 75 % úspěšnosti výskytu poezie či hudby ve zkoumaných učebnicových sadách se bohužel musíme spokojit s výsledkem 25 % úspěšností výskytu básní a 36 % úspěšností ve výskytu písní.



Další hypotézou byla 25 % úspěšnost výskytu v pracovních sešitech. Bohužel ani zde se zdaleka nedostáváme na tak vysoké číslo. Procentuálně nám vyšlo jen 6 % úspěšnost v celkovém výskytu u básní a 5 % u písní v pracovních sešitech.

### 3.2 Kvalitativní výzkum

Nyní se zaměříme na výzkum z kvalitativního hlediska. Pokusíme se poukázat na způsob výuky francouzštiny pomocí písní a básní v učebnicových sadách, které jsou v současné době na trhu. Provedeme analýzu učebnicových sad a zjištěné informace podporující naši oblast zkoumání zaznamenáme k jednotlivým učebnicovým sadám zvlášť.

Nejdříve se zaměříme na učebnice, které nevyužívají vůbec nebo jen zřídka písně a básně ve výuce a následně některé z nich představíme. Ke konci se zamyslíme nad důvody, proč tyto učebnicové sady písní a básní ve výuce nevyužívají.

Poté se zaměříme na učebnicové sady využívající písně a básně ve výuce, které nás nějakým způsobem oslovily. Důvody uvedeme u každé sady zvlášť a výběr několika nalezených ukázek písní a básní uvedeme pro názornější představu do příloh. Budeme se všímat toho, jakým způsobem jsou písně či básně v učebnicích zaznamenány, tj. zda se jedná o celé znění nebo jen o úryvek. Dále se pokusíme zjistit, zda moderní současné učebnicové sady využívají písně a básně ve výuce častěji než učebnice staršího data vydání. Vzhledem k novým stále se rozvíjejícím moderním přístupům ve výuce cizích jazyků očekáváme zjištění, že současné učebnice navrhnou pro osvojení si učiva vhodnější doplňující aktivity (cvičení) k uváděným básním a písním zaměřené na praktické využití oproti učebnicím staršího data vydání.

Bude následovat část zaměřená na různé typy aktivit, které lze využít při zařazení písní a básní do výuky cizímu jazyku. Cílem bude aktivity na základě cílů výuky představit, popř. zdůvodnit jejich přínos ve výuce cizího jazyka a navrhnout další zajímavá řešení, ke kterým by mohly poetické texty a hudba pedagoga vybízet.

Dále shrneme výsledky kvalitativního výzkumu. Uvedeme zjištěné informace, jak se pracuje s písní a básní v současných učebnicových sadách a uvedeme důvody, proč je vhodné jich ve výuce využívat. Domníváme se, že užití písní a básní ve výuce francouzského jazyka má kladný dopad na proces učení se cizím jazykům a že se vyznačuje širokou škálou využití. Cílem bude tuto hypotézu potvrdit a dokázat, že je přítomnost písní a básní vhodným prostředkem výuky pro procvičování probíraného učiva. Osobně si myslíme, že správné užívání písní a básní je silným motivačním prostředkem, navazuje příjemnou atmosféru ve třídě mezi žáky, podporuje kooperaci, rozvíjí kreativitu žáka a seznamuje s fonetickou, gramatickou, lexikální jazykovou stránkou a s folklorem země, v níž se cílovým jazykem mluví.

V neposlední řadě doporučíme vhodné zdroje možných výukových materiálů využívající písně a básně ve výuce francouzského jazyka, na které jsme během našeho bádání narazili. Na závěr naší práce vypracujeme vlastní ukázky metodických listů, které mohou posloužit jako inspirace pedagogům pro možný způsob využití básně nebo písně ve výuce francouzského jazyka.

### **3.2.1 Učební sady nevyužívající vůbec nebo jen zřídka písně a básně ve výuce**

Na základě analýzy 61 učebnicových sad představíme nejdříve ty, které vůbec nebo jen zřídka zařadily písně a básně do výuky. Navzdory nízkému počtu ukázek přesto vyzdvihneme některé aktivity spojené s uvedením písní a básní do výuky francouzštiny a odůvodníme, proč se nám líbily.

#### **3.2.1.1 Učebnice s nulovým výskytem písní a básní**

V následujících učebnicích nenacházíme žádný úryvek z naší zkoumané oblasti. Jedná se o sady : *Francouzština pro samouky* od autorů Borovanová a Kameníková; *Francouzština maturitní příprava 1. Díl*; *Francouzština maturitní příprava 2. díl* (zde jsme objevili jen úryvek z literatury, který ale nebyl veršovaný, tudíž jsme ho následně nemohli považovat za oblast zájmu našeho výzkumu); *Francouzština za 24 dní*; a překvapivě veškeré zkoumané učebnicové sady Zénith A1 Méthode, Zenith A1 Cahier d'activités, Zénith A2 Méthode, které sice navíc nabízejí USB či DVD-ROM, ale veršované literární dílo žádné.

#### **3.2.1.2 Učebnice s jediným úryvkem**

V lepším případě nacházíme jediný úryvek básně či písně, jako je tomu například v učebnicových sadách autorky Marie Pravdové : *Francouzština pro začátečníky. Le français pour vous* nebo *Francouzština nejen pro samouky.*; nebo hned v několika zkoumaných metodikách jednoho názvu: *FORUM 1 Méthode de français*, *FORUM 1 Guide pédagogique*, *FORUM 2 Cahier d'exercices*, *FORUM 3 Guide pédagogique*, kde byla součástí jediná, zato v plném znění báseň *Le message* od autora J. Préverta, zaměřená na pozorování gramatického jevu, tj. shody při užívání minulého času *passé composé* a následně vybízela žáky k vytvoření podobných rýmů. Další aktivity však přítomny nebyly. Tuto báseň si můžete prohlédnout v příloze č. 5.

### 3.2.1.3 Quartier Libre

Líbila se nám učebnicová sada *Quartier 1 Libre: livre de l'élève et Cahier d'activités*<sup>82</sup>, která přesto že neobsahuje velký počet básní ani písní, ty, které jsme našli, se nacházely v příloze pod názvem *Les revues des jeunes*, což považujeme za velmi přehledné a účelné, tj. přílohu by bylo možné autorem kdykoli doplnit o další úryvky, aniž bych musel zasáhnout do učebnice. Podobně koncipována byla i učebnice *Vite 1 Livre de l'élève*<sup>83</sup>, kde je navíc velmi přehledně demonstrován Sommaire du CD audio se všemi písněmi a popěvkou zvláště včetně francouzské státní hymny.

### 3.2.1.4 Connexions

Ani učebnicové sady *Connexions* nepatří k těm, které by se zaměřovaly na výuku francouzštiny pomocí písní a básní. Nižší úrovně *Connexions - niveau 1 Méthode de français*<sup>84</sup>, *Connexions - niveau 2 Méthode de français*<sup>85</sup> nevyužívají písní a básní téměř vůbec nebo nacházíme jen krátké úryvky. *Connexions - niveau 3 Méthode de français*<sup>86</sup> nás ale při minimálním počtu alespoň příjemně překvapila zajímavými aktivitami k písním. Pro inspiraci uvádíme některé z nich:

- Co si myslíte o melodii a rytmu? Jaký shledáváte závěr melodie? Jakým titulem byste označili píseň? Kdo zpívá? Co si myslíte o hlasu zpěvačky? Jaké hudební nástroje rozpoznáte a jakým způsobem doprovázejí píseň? Co slibuje osoba, která mluví? Komu to slibuje?

---

<sup>82</sup> BOSQUET, Michèle et al. *Quartier libre: livre de l'élève et Cahier d'activités*. 1. vyd. Praha: Klett, 2010. 1 sv., 1 CD-ROM. ISBN 978-80-7397-063-5.

<sup>83</sup> CRIMI, Anna Maria a HATUEL, Domitille. *Vite! 1: méthode de français*. [Livre de l'élève]. Recanati: Eli, ©2011. 128 s. ISBN 978-88-536-0605-1.

<sup>84</sup> MÉRIEUX, Régine a LOISEAU, Yves. *Connexions: méthode de français: niveau 1*. Paris: Didier, ©2004. 191 s. ISBN 2-278-05411-2.

<sup>85</sup> MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y. *Connexions: méthode de français: niveau 2*. Paris: Didier, 2004. ISBN 978-2-278-05532-6.

<sup>86</sup> MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y. *Connexions: méthode de français: niveau 3*. Paris: Didier, 2005. ISBN 978-2-278-05622-4. S. 58-59

### 3.2.1.5 Alter Ego

Učebnicová sada *Alter Ego* nám rovněž neposkytla příliš mnoho možností využití písní a básní ve výuce francouzského jazyky. Hned v první *ALTER EGO 1 Méthode de français* jsme našli dvě básně, z toho jednu zaměřenou na slovní zásobu v oblasti barev. Bohužel v ostatních zkoumaných učebnicích vyšších úrovní jsme již na žádnou další nenarazili. V té stejné učebnici nás zaujala také jediná píseň. Ani ne proto, že byla jediná, ale především její všestranný způsob využití. Jedná se o píseň *Je reviendrai à Montréal* od *Robert Charlebois*.

Zde uvádíme výběr aktivit ke zmíněné písni:

- Poslechněte si píseň bez sledování textu a všimněte si melodie, opakujících se částí apod.
- Znovu si poslechněte píseň – odpovězte na otázky, zda vypravěč zná město, zda pojednává o městě v negativním slova smyslu, zda se v daném městě nachází, zda tam má své oblíbené roční období.
- Zamyslete se nad smyslem úvodního názvu a vysvětlete ho.
- Na základě textu písně vytvořte seznam slov týkajících se ročního období.
- Určete hlavní téma písně.
- Jaké jsou autorovy pocity?
- Vyzdvihněte metafory užití ve verších písně a následně je přiřaďte k nabízenému seznamu slov.
- Zvolte si město a období, které mají žáci rádi, vytvořte seznam slov s ním spojených, následně vytvořte vlastní krátkou báseň, která by vyjadřovala město a pocity žáka v daném městě a za daného období.<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup> BERTHET, Annie et al. *Alter ego: méthode de français. 1*. Paris: Hachette, [2012]. 192 s. ISBN 978-2-01-155420-8. S. 111 (přeložila K. Nešvarová)

### 3.2.1.6 Mission spéciale

I když nás učebnice *Mission spéciale* velmi zaujala svou strukturou (což ale nebylo bohužel předmětem našeho zkoumání), objevili jen nepatrné množství básní, které ani nebyly doplněny o žádné další aktivity. *Mission spéciale 1. Cahier d'Activité et de Choix* neobsahoval mezi aktivitami mluvení, porozumění, gramatickými ani herními jedinou píseň či báseň. Jeho následník *Mission spéciale 2* na tom byl o něco lépe, našli jsme tři ukázky. Jelikož nás jejich motivující podoba zaujala, uvádíme je v příloze č. 13, 14, 15.

### 3.2.1.7 Možné důvody pro nevyužití písní a básní

Pokud se zamyslíme nad možnostmi, proč výše zmíněné učebnicové sady písně a básně nezařadily na program výuky, napadá nás několik důvodů.

Někdo je stále toho názoru, že vyučování za pomoci zábavných aktivit, jakými písně a básně bezpochyby jsou, nemá s efektivní výukou nic společného a pouze **rozptýlí pozornost žáků**. Drží se proto striktně klasičtějších metod výuky, např. čtení neveršovaného textu, drilování slovíček, vysvětlování gramatických jevů za pomoci tabulek apod.

Stejně tak se někomu může zdát **literární jazyk** nebo jazyk moderních písní jako **složitý** nebo nevhodný pro výuku francouzštiny jako cizího jazyka. Texty obsahují často přemíru neznámé slovní zásoby, což by mohlo žáky odradit od učení. Některé písně jsou velmi náročné na poslech pro žáka, jehož mateřským jazykem není francouzština a nesprávná volba písní, např. užívající hovorový jazyk, by mohla fonetické stránce žáka spíše uškodit než být přínosem. Na mysl nám přichází i otázky možných významových konotací. Žáci by si mohli nesprávně pochopený text vysvětlovat hned několika různými způsoby.

Možnou variantou je nepochybně také velká **náročnost na přípravu** učebnic. Pokud sestavitelé učebnicových sad nechtějí vytvořit učebnici, kde se písně a básně jen mihnou, tzn. bez řádného smyslu a využití, které by bylo pro žáky účelové a efektivní, nezbyvá jim, než pečlivě vybírat mezi nepřeberným množstvím ukázek, zvolit ty nejvhodnější a k nim navíc připravit takové aktivity do výukových hodin, které by žáky motivovaly a současně nenásilným způsobem zajišťovaly efektivní procvičování a osvojování si cizího jazyka. Taková příprava vyžaduje ovšem spoustu času a úsilí.

V dnešním neustále se vyvíjejícím světě plném **nových technologií** je velmi těžké udržet tempo, což nás napadá jako další možný důvod nevyužití písní a básní ve výuce. Než se tvořitelům učebnic podaří nový vhodný materiál shromáždit, utřídit, vytvořit originální ukázky s odpovídajícími aktivitami, které by byly pro žáky atraktivní, tzn., přiměřené jejich věku a zájmům, již se dostávají do popředí modernější způsoby využití.

Pokud bereme v potaz dnešní vysoce **konzumní společnost**, vyvstává zde otázka, zda se tvůrcům učebnic vyplatí věnovat tolik pozornosti zařazování písní a básní do výuky. Není pro ně jednodušší a tudíž ekonomicky atraktivnější využívat osvědčené modely ukázek písní a básní zkopírovaných z jiných metodických příruček a prodávat je co nejrychleji a především v co největším množství za účelem výtěžku?

Navzdory negativním výše zmíněným hypotézám máme za to, že využívat písně a básně výuce má pozitivní dopad na dosažení učebních cílů. Každá nová, zajímavá aktivita odlišná od školního drilování motivuje žáka k činnosti. Společné zpívání písní při hodině sbližuje kolektiv žáků a vytváří pozitivní atmosféru ve třídě. Vhodný typ cvičení za pomoci písní a básní podpoří rozvoj všech čtyř komunikativních dovedností.

### 3.2.2 Učebnicové sady využívající písně a básně ve výuce

Dále budeme analyzovat ty učebnicové sady, které písně a básně ve výuce využívají. Ty z nich, které nás zaujaly, představíme a uvedeme důvod, proč nás zaujaly.

#### 3.2.2.1 On y va

*On y va 2 !* je pro nás učebnicí nejlépe vyváženou jak na básně tak na písně. Najdeme zde písně i s notami a s nahrávkami na CD, celou dvoustránku ukázek pod názvem *Poemes et chansons*, což je velmi přehledné. V této učebnici nechybí ani francouzská hymna *La Marseillaise*, ukázka kaligramu či krásné písně J.Brela. Je zde i dostatek cvičení využívající písně a básně za účelem poznat kulturu, literaturu, vědu Francie. Dokonce i *pracovní sešit On y va 2 !* obsahoval básně s poslechem, kde dostali navíc žáci za úkol poslechnout si a naučit se báseň nazpaměť.

*On y va 4 !* je ve všech svých složkách syntézou a rozšířením poznatků; je tomu i v literatuře. Řada literárních textů je obsažena již v předchozích dílech: drobné básničky v prvních dvou, rozsáhlejší texty spjaté s tematikou jednotlivých lekcí. Výběr výňatků čtvrtého dílu respektuje dříve získané znalosti a začleňuje je do širší poznatkové struktury, kterou si studenti postupně vytvářejí a rozšiřují zejména individuální četbou. Předpokládá se též využívání znalostí a pracovních postupů osvojených v hodinách českého jazyka a literatury, event. literatury jiného osvojovaného jazyka, získávání dalších zkušeností při práci s různými druhy slovníků, encyklopedií, zpočátku *Mini-encyclopédie des cultures* tvořící též součást *On y va 4* a uzpůsobené svou náročností úrovni středně pokročilých studentů, později pomůcek obsažnějších a náročnějších.



Velmi se nám líbil odkaz na internetové stránky v učebnici *On y va 3!* <http://people.southwestern.edu/~prevots/songs/> *Chansons françaises et francophones en cours de FLE*, kde najdeme nepřeberné množství textů a nahrávek francouzských a frankofonních písní vhodných pro výuku FLE.

#### 3.2.2.1.1 *On y va. Aimez vous lire?*

Velmi nás zaujala doplňující metodika *On y va. Aimez vous lire?* Literární texty zařazené do této knížky je možno použít jako doplňkovou pomůcku souběžně s jakoukoli učebnicí. Soubor těchto uměleckých textů má bezpochyby zprostředkovat hlubší poznání francouzské literatury četbou jazykově přístupných a obsahově poutavých ukázek z děl autorů, jejichž jména by se měla stát součástí všeobecného kulturního rozhledu studujících francouzštiny. Cílem práce s texty je však též další rozvíjení jazykové a komunikativní kompetence; různorodými cvičeními vedeme studenty k tomu, aby se učili podrobněji pracovat s uměleckým textem, orientovat se v něm, porozumět mu, ocenit jeho hodnotu, dále s ním pracovat v ústních i písemných formách aktivit, srovnávat, hodnotit, rozvíjet myšlení.

Knihu tvoří pět kapitol odpovídajících jednotlivým stoletím, rejstříky a chronologický přehled základních politických a kulturních událostí.

Každé století je uvedeno stručným literárněhistorickým přehledem s funkcí pouze informativní; je to rámeček připomínající čtenáři základní historické události daného období, do něhož vstupují jména autorů a jejich hlavních děl. Tyto úvodní stránky doplňuje již zmíněná chronologie hlavních událostí. Nepředpokládá se další soustavná práce s těmito úvodními stránkami, především nikoli pamětní osvojování faktografických údajů.

Těžiště knihy spočívá v literárních výňatcích doprovázených poznámkovým aparátem odpovídajícím středně pokročilým studentům a širokou škálou aktivit usnadňujících pochopení textu a navrhuje jejich další využití, včetně opakování a utřídění gramatických a lexikálních jevů. Předpokládá se užívání slovníku v míře dané rozsahem osvojené slovní zásoby příslušné skupiny studentů a jejich schopností odhadovat neznámé výrazy z kontextu; z gramatických příruček se studenti v receptivní poloze poučí o funkci a významu tvarů, s nimiž se dosud nesešli, neboť nenáleží do současné mluvené podoby jazyka (jde zejména o *passé simple* a tvary *subjunktivů* vyskytující se pouze v literárních textech).

Zařazeno je 55 textů různých žánrů, různé délky i náročnosti, se snahou nabídnout převážně snadné texty povzbuzující chuť číst. Náročnost je značena stupněm 1 až 3, přičemž stupeň 1 označuje texty nejsnadnější, které je možno zařazovat již paralelně se 2. a zejména 3. dílem *On y va*.

I tematické zaměření je pestré a umožňuje shrnutí základních konverzačních témat na vyšší intelektuální úrovni. Dále jsou zastoupeni autoři všech staletí od Karla Orleánského až po současnost, s důrazem na 20. Století; 20 textů reprezentuje období od konce středověku do konce 19. Století (včetně 6 básní), 35 textů je čerpáno z děl autorů 20. Století (obsahuje 5 básní). Čtenář se tak seznámí s nejnámějšími jmény a díly tvořícími kulturní dědictví Francie. Vzhledem k možnému rozsahu knihy nejsou zařazeni autoři dalších frankofonních zemí.

Výběr textů nemůže být jiný než subjektivní; další výběr a pořadí, v jakém budou výňatky zařazeny, je ponecháno na vyučujícím. Vždyť účinnou práci s tímto typem textu podmiňuje především vhodná atmosféra a zaujetí toho, kdo tuto činnost řídí, a umělecký prožitek může zprostředkovat jen ten, kdo je sám dílem zaujat.

Metodika je určena českým studentům; v poznámkovém aparátu a v některých aktivitách je proto používána čeština, byť v omezené míře. Například v textech označené obtížností 3 by mohly být pro čtenáře značně obtížné, viz příloha č. 7: ukázka Jean Arthur Rimbaud. Další ukázky naleznete v přílohách č. 6, 8.

U několika úryvků je pracováno s uměleckým překladem, popřípadě se srovnáním několika uměleckých překladů téhož díla. Odkazováno je na autory a díla české literatury, čímž jsou propojeny poznatky z mateřského jazyka s francouzštinou.

Pro potřeby vyučujících je připraven stručný pedagogický průvodce shrnující obecné pokyny a nástin řešení vybraných aktivit, které jsou v této příručce označeny hvězdičkou (\*).

### 3.2.2.2 Amis et compagnie

Naši pozornost upoutala atraktivní učebnicová sada *Amis et compagnie*, která využívá písní a básní ve výuce francouzštiny. Kromě hojného počtu ukázek básní ve všech učebnicích různé úrovně spolu s různými aktivitami, je zařazena vždy v každé lekci krátká kapitola, tzv. „chantez le rap“, zaměřená na výslovnost. Jedná se např. o dva verše, na základě kterých si žák procvičí různé jevy francouzské fonetiky. Ale nejen na výslovnost se soustředí tyto krátké úryvky. Mají i vhodné zaměření na osvojování slovní zásoby, např. píseň o počasí, jídlu, o částech lidského těla, lidských vlastnostech, hudebních nástrojích, horoskopech apod. Nebo procvičuje gramatické jevy, jako jsou koncovky přídavných jmen, slovesa a jejich různé časové formy. Rovněž se zaměřuje na prohloubení reálií, kdy uvádí např. píseň o frankofonních zemích, o Paříži a jejích částech, zaměřuje se na známého zpěváka J. Brela a jeho život, a další. Nacházíme zde ukázky účelné pro povzbuzení motivace ve výuce. Např. jsou to zveršované popěvky představující části lidského těla, uvedené humornou formou, která donutí žáka pohybovat tou kterou částí svého těla. Pro názornost uvádíme některé ukázky v přílohách č. 9 a 10.

V *Amis et compagnie 3 Guide pédagogique* <sup>88</sup> jsou poté uváděny další možné aktivity, které v učebnicích pro žáky nenalezneme, např. vytvořit báseň o 11 slovech na základě uvedených veršů. Doplňkový materiál *Fiche fotocopiable* nabízí např. báseň od autora J. Préverta pod názvem *En sortant de l'école* v nezkráceném vydání.

---

<sup>88</sup> SAMSON, Colette. *Amis 3 et compagnie: [méthode de français]. Guide pédagogique*. [S.l.]: Cle international, 2009. 111 s. ISBN 978-2-09-035498-0.

### 3.2.2.3 Francouzština pro samouky – pokročilé

Učebnice<sup>89</sup> pro pokročilé samouky Marie Pravdové je určena těm, o kterých se dá předpokládat, že již získali celkový přehled o francouzské gramatice. Přitom není podmiňující metodika *Francouzština pro samouky-začátečníky*, ani *Francouzština nejen pro samouky* od stejné autorky. Aby mohli učebnici používat i další zájemci, opakují se v úvodní lekci jevy, jejichž znalost lze předpokládat u všech, kdo prošli jakoukoli učebnicí pro začátečníky. V dalších lekcích je probíraná látka koncipována tak, aby byla přístupná i těm, pro něž je daný jev nový. Zajímavé je, že tato učebnice stejné autorky na rozdíl od obou výše zmíněných opravdu velmi hojně využívá písně k výuce. Proto učebnici představíme podrobněji.

Učebnice obsahuje celkem 14 úryvků písní. Úryvky jsou většinou zařazeny do oddílu *Rozšiřte si znalosti*, ale není to podmínkou. Rovněž se hojně vyskytují v oddílu *A ještě něco pro zvědavé*, méně pak v oddílech *Cvičení k úvodnímu textu*, *Zopakujte si*. Velkým zklamáním bylo, že písně nejsou kompletní. Zvoleny jsou pouze velmi krátké úryvky bez jakýchkoli dalších zařazených aktivit pro žáky. Pouze tři písně byly doplněny o úkol typu: *Všimněte si slovesných časů*, *Všimněte si použití „en“*, *Najděte přídavné jméno ve funkci příslovce*. Písně jsou tedy řazeny do lekcí především tematicky (téma geografické, počasí, doprava apod.), kdy v nich najdeme většinou jediný slovní obrat na probírané téma. U některých úryvků písní je uvedena slovní zásoba s českým překladem. Je velká škoda, že student nemá tu možnost si píseň poslechnout celou. Jen několik málo veršů z písně je opravdu velmi málo na to, abychom docílili motivace žáka k poslechu dalších francouzských písní. Chybí zde souvislost a návaznost úryvků. Ukázky úryvků naleznete v přílohách č. 11 a 12.

---

<sup>89</sup> PRAVDOVÁ, M. *Francouzština pro samouky – pokročilé*. Praha: LEDA, 2012. ISBN 978-80-7335-129-8. S. 11-12

### 3.2.2.4 EXTRA!

Příjemným překvapením byla učebnice Extra! 1. V této učebnice se vyskytovalo více než 10 písní. Zaměřuje se na témata blízká dospívajícím žákům dnešní doby a velký výběr aktivit za účelem motivace žáků. Písně jsou zvoleny způsobem, aby byl kladen důraz především na fonetický výcvik obtížných jevů francouzštiny. Autoři zadávají následně další doplňující aktivity, které umožní žákovi proniknout hlouběji do významu písně, do jejích souvislostí a v neposlední řadě nenásilně podporují osvojení nové slovní zásoby.

Hned první úroveň učebnicové sady sčítá 11 písní. *Extra! 1 Méthode*<sup>90</sup> se zaměřuje na adolescenty a širokou škálu témat, které je obklopují. Vyžaduje aktivní účast žáků při aktivitách, což rozvíjí jejich komunikační dovednosti. Nabízí nesčetné množství různorodých komunikačních aktivit za účelem žáka motivovat. Extra! Volí moderní cestu k žákovi. Úryvky písní, které jsou především aktuální, tj. blízké žákovi, využívá především jako cestu pro fonetická cvičení. Poslechnout a zazpívat si mají žáci například dny v týdnu, měsíce, vytvořit podobnou píseň s výběrem jiných slov apod.

V příloze č. 16 uvádíme zajímavou ukázkou „Jouons avec les sons“, která navrhuje aktivity zaměřující se na fonetickou stránku jazyka, kdy žádá po žákovi, aby rozpoznal hlásky, které se nevyslovují, opakoval výslovnost nahlas apod., poté si má zazpívat píseň.

---

<sup>90</sup> GALLON, Fabienne. *Extra! 1: méthode de français*. Paris: Hachette, 2002. 112 s. ISBN 2-01-155231-1.

### 3.2.2.5 Le français entre nous

Moderní učebnice *Le français entre nous 1*<sup>91</sup> je určena k výuce francouzštiny na základních školách a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Zajímavá cvičení tzv. “malá cvičení pro tvůj jazyk“ se nám zdála jako pěkný způsob pro výuku fonetiky a slovní zásoby ročního období. Považujeme způsob volené ukázky básně *Voyelle* od Arthur Rimbaud za vhodný pro prohloubení znalostí z francouzské klasické literatury, viz příloha č. 17. Již tradičně nechybí písně zaměřené na probíraný jev, jako jsou předložky, jídlo, barvy apod. nebo např. píseň *Frère Jacques*, *Sur le pont d'Avignon*, která nesmí chybět žádnému začínajícímu žákovi francouzského jazyka.

*Le français ENTRE NOUS* používá pěknou ilustraci v souvislosti s francouzskými reáliemi. Souhlasíme s autory, že učebnice obsahuje dostatečné množství motivačních a aktivizačních prvků. Jeho přehlednosti napomáhá uspořádání všech částí souboru a grafické zpracování jednotlivých stránek. Obrazový materiál zde má, vedle funkce motivační a estetické, i hodnotu možnosti praktického využití v hodině jazykové výchovy. Jsou zde zastoupeny převážně drobné útvary ústní lidové slovesnosti; i když v poslední lekci druhého dílu je zařazena jedna delší báseň. Od samého počátku přináší učebnice informace o životě a kultuře frankofonních zemí jak formou poznámek týkajících se savoir-faire a savoir-vivre, tak prostřednictvím fotografií, písniček a říkadel.

---

<sup>91</sup> NOVÁKOVÁ, Sylva et al. *Le français entre nous 1: učebnice*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2009. 80 s. ISBN 978-80-7238-867-7.

Z učebnice *Le français ENTRE NOUS 2 Učebnice + poslechy pro žáky v mp3* je zřejmé, že se jedná o pokrokovou učební příručku, která klade důraz na moderní svět ovládaný technikou, především proto, že obsahuje poslechy pro žáky v mp3, interaktivní učebnici a cvičení, elektronickou přípravu učitele nebo FlexiMobil (procvičování slovní zásoby na počítači nebo mobilu), což se nám zdá velmi pokrokové. *Le français ENTRE NOUS 2 Příručka pro učitele + CD*<sup>92</sup> neobsahuje žádné další doplňkové materiály, které by nebyly totožné s učebnicí žáků. Významným pomocníkem je pro žáka i učitele počítač a možnosti vyhledávání na webu. Na mnoha místech je žák vyzván k využití internetu v zadání úkolu.

### 3.2.2.6 Le nouveau sans frontières

Poslední zkoumanou učebnicovou sadou byla *Le nouveau sans frontières*, která patří mezi starší metodiky, první již z roku 1988. Zde jsme byli mile překvapeni četností přítomných písní a básní. Očekávali jsme mnohem více využívaných písní a básní v modernějších učebnicových sadách na základě stále se rozvíjejícího didaktického materiálu, který jsou následně zařazeny do nových a nových učebnicových sad.

Zatímco učebnice nejnižší úrovně *Le Nouveau Sans Frontières 1*<sup>93</sup>, určená dospívajícím a dospělým začátečníkům, rozdělená do 20 lekcí po čtyřech oddílech, neobsahovala žádné vhodné úryvky, hned druhý díl nás přesvědčil o opaku.

---

<sup>92</sup> NOVÁKOVÁ, Sylva et al. *Le français entre nous 2: příručka učitele*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2010. 143 s. ISBN 978-80-7238-929-2.

<sup>93</sup> DOMINIQUE, Philippe et al. *Le nouveau sans frontières: méthode de français*. Paris: CLE International, 1988. ISBN 2.19.033450.



Zkoumání v tomto případě nebylo úplně, jelikož jsme našli zmínku v *Le Nouveau Sans Frontières 1 Le Livre du professeur*<sup>94</sup>, že se v Cahiers d'exercices nachází slovní hry, písně a básně. Bohužel tento materiál nebyl námi nadále z časových důvodů zkoumán. Pokročilejší úrovně *Le Nouveau Sans Frontières* se zaměřují na písně autora J. Brela nebo krátký úryvek písně *Chanson de Renaud* spojený se slovní zásobou *les lieux*.

Jedenáct básní v učebnici *Le Nouveau Sans Frontières 2*<sup>95</sup> dokazuje fakt, že i starší učebnice s poetickým materiálem pracují odedávna. Výběr autorů básní byl spíše klasický zaměřený na tradiční francouzskou literaturu: Jacques Prévert, Victor Hugo, Jean de la Fontaine, Charles Baudelaire, Paul Fort atd. Aktivitu sledujeme překvapivě zajímavě s ohledem na rok, kdy učebnice vznikala. Výběr písní byl datován spíše do minulosti, např. píseň původem z roku 1760, což se obáváme, že by mohlo mít spíše negativní důsledek na motivaci žáka. Učebnice obsahuje navíc velké množství dalších zajímavých neveršovaných literárních textů, což ale nebylo předmětem našeho zkoumání.

---

<sup>94</sup> DOMINIQUE, Philippe et al. *Le nouveau sans frontières: Le livre du professeur 1*. Paris: CLE International, 1988. ISBN 9782190334561.

<sup>95</sup> DOMINIQUE, Philippe et al. *Le nouveau sans frontières 2: méthode de français*. Paris: CLE International, ©1989. 223 s. ISBN 2-19-033460-8.

### **3.2.3 Využití písní a básní ve výuce**

Cílem následující kapitoly je představit různé typy aktivit, které lze využít při zařazení písní a básní do výuky cizímu jazyku.

Rutina stále stejného způsobu výuky představuje pro žáky nudu. Aby byla výuka dynamická a různorodá, je třeba navrhnout různé aktivity. Překvapení vytváří zvědavost žáků. Učitel by si měl připravit větší množství aktivit, což mu poslouží jako nástroj pro zvyšování motivace a udržení pozornosti. Zvolené strategie mají výrazný vliv na produkci jazyka a úspěch v komunikaci žáka.

Aktivity jsme na základě cílů výuky roztřídili na tyto základní oblasti:

- Lexikální (slovní zásoba)
- Fonetickou
- Gramatickou
- Oblast lingvoreálií

Mohly bychom je samozřejmě členit ještě dále, např. memorování, analýza, porozumění, produkce, imitace, rozvoj, apod. My jsme zaměřili jen na výše zmíněné okruhy.

### 3.2.3.1 Lexikální využití

Okruh lexikální se věnuje osvojení si slovní zásoby v dané cizojazyčné oblasti. Souhlasíme s tvrzení Hanse (Hanse, 1997)<sup>96</sup>, že nemůžeme od žáků vyžadovat, aby rozuměli všemu. Pokud žákům zprostředkujeme recitovanou báseň či ukázkou písni, neměli bychom je demotivovat tím, že od nich budeme chtít příliš náročnou práci. Nechat je poslechnout si aktuální píseň a nechat je např. přepsat text by byla čistá pedagogická hloupost. Především se jedná o to dát jim důvěru v sebe sama, dovést je určitými jednoduchými cvičeními k pocitu, že disponují větší schopností porozumět, než původně věřili. Pokud necháme poslechnout aktuální básni/písni skupinku začátečníků a vyzveme je, aby se pokusili zdůraznit několik zaznamenaných slov, jistě se setkáme s neúspěchem. Účastníci budou mít pocit, že zaznamenali jen pouhou změť zvuků, které nejsou schopni roztřídit. Na druhé straně, pokud jim předtím rozdáme seznam slov, z nichž některá patří do písni a některá ne, většina ve skupince bude schopna rozlišit zhruba 80% odposlouchaných slov. Zde proto uvádíme několik možných typů aktivit spojených s lexikálním využitím básni/písni ve výuce.

#### 3.2.3.1.1 Příklady aktivit - slovní zásoba

- Seznam slov. Žáci si poslechnou báseň/píseň. Poté jsou vyzváni, aby zapsali na tabuli seznam výrazů, které rozpoznali. Navrhnout můžeme opětovný poslech, abychom tento seznam obohatili.
- Chanson à trous. Tato aktivita se vyznačuje tím, že vymažeme několik slov v textu a požádáme žáky, aby ji na základě poslechu písni doplnili. Mohlo by se zdát, že je tato

---

<sup>96</sup>HANSE, Pascal. *Didactique du français langue étrangère*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1997. 218 s. ISBN 80-7040-207-5. S. 147

aktivita jednoduchá na přípravu, ale je třeba mít na paměti možnou komplikaci při stanovení stupně obtížnosti.

- Vyhledání synonym. Jedná se o práci s textem, když žák vyhledává synonyma nebo výrazy vysvětluje jinými slovy. Práce je možná i ve skupinkách, což obohatí sémantické pole a podpoří práci v kolektivu.
- Antonyma. Stále pracujeme s textem. Vybereme seznam slov a požádáme žáka, aby vyhledal slova opačného významu.
- Vyhledat slovní zásobu na dané téma.
- Popsat meteorologickou situaci založenou na kontextu básně/písně.
- Najít daný počet zvířat/vlastností/předmětu apod. v textu básně/písně
- Povšimnout si role barev v textu.
- Najít slova odpovídající částem těla.
- Podtrhnout slova, která nejsou francouzského původu.
- Zdůraznit termíny odkazující na „čas, počasí, místa...“
- Atd.

### 3.2.3.2 Fonetické využití

Fonetika je nezbytnou součástí přípravy učitelů cizích jazyků. Vzhledem k obtížnosti francouzské výslovnosti je procvičování fonetické stránky jazyka nezbytné. Je nutné žáka seznamovat s tím, jak číst různé skupiny písmen, které se vyskytly v textu, procvičovat výslovnosti francouzských hlásek, přízvuk, intonaci, vázání apod. Pro většinu žáků je zvládnutí výslovnosti nedosažitelné, ale je to právě pedagog, který se musí snažit, aby i učení se fonetické stránce jazyka bylo pro žáka hrou. Tzn. zbavit ho fobie, pocitu nedosažitelnosti, a naopak získat ono okouzlení z fascinující francouzské výslovnosti, pro kterou se většinou na začátku žák nadchne. Proto i zde lze využít zábavné hry formou uvedení písní a básní do výuky.

#### 3.2.3.2.1 Příklady aktivit - výslovnost

- *Cherchez les intrus.* Hledejte, které slovo tam nepatří. Učitel rozdá seznam dvojic foneticky podobných slov obsažené v básni/písni. Jednodušší je představit seznam tak, aby dvojice slov byla ve stejném pořadí jako text básně/písně. Poté jsou žáci na základě poslechu požádáni, aby vyškrtli to slovo, které tam nepatří.
- *Procvičování rozlišení fonémů.* Zvolíme si několik slov, z nichž některá se v písni opakují, a identifikujeme, kolikrát se tato slova v básni/písni vyskytují. Ověření můžeme provést zápisem na tabuli.
- *Poznat část textu.* Rozstříháme dvě nebo tři kopie textu písně po řádkách. Tyto kousky promícháme a rozdáme jich každému z žáků několik. Poté si poslechneme píseň. Žáci mají za úkol rozpoznat onen řádek, který mají k dispozici.
- *Seřadit text písně.* Žáci dostanou rozstříhaný text, který na základě poslechu složí.

- Zachytit slova. Necháme žáky poslechnout si báseň/píseň. Poté se tážeme žáků na slova, fráze nebo výrazy, na které si pamatují, a dbáme přitom na správnou výslovnost.
- Atd.

### 3.2.3.3 Gramatické využití

Gramatická pravidla jsou vázány na potřebnost dorozumění se. Vyučující by měl hledat prostředky a využívat takové metody, které by pomohly žákům co nejlépe dosáhnout zvládnutí gramatických pravidel. Mezi takovéto prostředky můžeme zahrnout i výuku pomocí písní a básní, která se hodí k dosažení výše zmíněného cíle. Pokud chceme, aby byla báseň/píseň využita jako gramatické cvičení, měli bychom si předem stanovit cíl a pro účelnost si také vymezit jen jeden gramatický prvek.

#### 3.2.3.3.1 Příklady aktivit - gramatické jevy

- Přepsat slova do z mužského rodu do ženského nebo naopat. Žák si prohlubuje znalosti v oblasti tvoření různých rodů přídavných jmen a podstatných jmen, stejně tak jako osobních zájmen a přivlastňovacích.
- Např. : homme-femme, mon-ma, il-elle, vue-vu, lui-elle atd.
- Mezery v textu. Učitel vymaže určitá slova v textu, která se týkají gramatického jevu, který mají žáci po poslechu písně doplnit nebo vydedukovat. V tomto případě se bude jednat o určitý gramatický jev. Tento typ cvičení, pokud je zvolen vhodným způsobem, rozvíjí i fantazii a kreativitu žáků.
- Převod časů. Převod z jednoho času do druhého může způsobovat žákům velké potíže a proto je potřeba jej trénovat např. takovouto zábavnou formou, tj. využít textu básně nebo písně.

- Vyzdvihnout slovesa, od kterých lze utvořit podstatné jméno a adjektivum.
- Užít vhodná spojková spojení, která by spojili dané části textu básně/písně.
- Atd.

#### 3.2.3.4 Využití lingvoreálií

(Marc Robine, 2004) říká, „...La chanson d'un pays nous parle de se habitants, de leur vie, de leur histoire, de leurs habitudes, de leurs croyances, de leur évolution et de leurs aspirations, aussi sûrement qu'un bon traité de sociologie.“ Také mluví o písni jako o „miroir du temps et de la société“<sup>97</sup>

Z toho vyplývá, že lidová slovesnost vždy odrážela kulturu dané společnosti. Nalézáme se v centru multikulturní společnosti, je proto důležité soustředit se na vyučování cizího jazyka v jeho kulturní, interkulturní či multikulturní stránce. Mluvíme o geografické, historické, politické nebo ekonomické oblasti, které jsou přítomny v literárních textech a folkloru.

Báseň/píseň otevírá různé světy před očima žáků a probouzí jejich chuť na poznání jiných kultur. Znalost literatury navíc pomáhá k řešení a motivuje. Básně i písně jsou autentickými cizojazyčnými texty, které mohou být zaměřeny na lingvoreálie a rozvíjet tak kulturní přehled studenta. Prostřednictvím textů se student seznamuje s francouzským prostředím a má možnost udělat si vlastní názor na rozdíl mezi francouzskou a českou skutečností. Současně rozvíjí své komunikativní dovednosti.

---

<sup>97</sup> ROBINE, Marc. *Il était une fois la chanson française / des trouvères à nos jours*. Paris: Fayard, 2004. 264 s. ISBN 2-213-61910-7. S 9-10

Pedagog může za pomoci básní/písní ukázat žákovi více možností, jak se nenásilně setkávat s cizím jazykem, např. poslechy písní ve francouzštině v radiu, v hudebních programech apod.<sup>98</sup>

#### 3.2.3.4.1 Příklady aktivit - *lingvoreálie*

- Zamyšlení nad tématy. Učitel nastíní nejhlavnější témata básně/písně na bázi interkulturního srovnávání.
- Požádáme každého žáka definovat píseň jednou či dvěma větami (písemně). Poté diskutujeme, zda je návrh přijatelný.
- Na základě rozdaného textu, kde jsou vynechána slova (např. z oblasti geografie, historie, apod.) se žáci snaží doplnit výrazy bez poslechu písně.
- Žák na dané téma zaměřené na francouzské reálie vyjadřuje vlastní názory a poté je odůvodňuje.
- Žák charakterizuje umělce, žánr apod.
- Přemýšlení nad smyslem: „A votre avis, de quoi parle cette chanson?“, „Quel âge a le chanteur ou la chanteuse?“ „ A quel type de public s'adresse cette chanson?“ ...
- Určit, jaké je jméno hlavní postavy.
- Doplnit následující text takovými slovesy, která budou blízké významu obsahu.
- Srovnat popis autora s daným popisem a uvést rozdíly.
- Nalézt v textu hlavní postavy.
- Určit, zda jsou následující tvrzení pravdivá či nepravdivá.
- Odůvodnit, zda text odráží Francii a její historii.
- Atd.

---

<sup>98</sup>HANSE, Pascal. *Didactique du français langue étrangère*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1997. 218 s. ISBN 80-7040-207-5. S.10



### **3.2.4 Výsledky kvalitativního výzkumu**

Cizojazyčná učebnice je systematickým střetnutím se s cizím jazykem. Předkládá žákovi, co by měl na konci kapitoly (lekce, vyučovací jednotky) vědět, popř. ovládat. Učebnice je důležitou pomůckou, která představuje látku k osvojení jazykových dovedností (čtení a poslech s porozuměním, mluvení a psaní). Rozhoduje o rozsahu slovní zásoby a předkládá příslušnou gramatiku. K tomu využívají současné moderní učebnice cizího jazyka od konce 90. let 20. století nejen tištěné materiály (výkladové slovníky, pracovní listy a knihy), ale k dispozici jsou i multimédia (CD, DVD) a elektronická média, např. on-line projekty propojené s učebnicí, které poskytují možnost práce na internetu.<sup>99</sup>

Z výše zmíněného plyne, že zvolit správný výukový materiál je nezbytné. My jsme se zaměřili na výzkum učebnic užívaných v současné době a především jejich způsob, jakým uvádí písně a básně do výuky cizích jazyků. V následujících kapitolách uvedeme výsledky a postřehy našeho kvalitativního výzkumu.

#### **3.2.4.1 Jak se pracuje s písní a básní v uvedených sadách**

Výzkum ukázal, že navzdory svým výhodám jsou písně a básně stále ještě nedostatečně v učebnicových sadách obsaženy. Důvodů může být hned několik: klasické metody učení převládají nad zábavnějšími aktivitami v podobě písní a básní; literární nebo zpívaný text je považován pro žáka za příliš složitý; zařazení nových písní a básní do učebnicových sad je náročné na přípravu; tvůrčí učebnic nestíhají tempu stále nově přicházejícím technologiím; tvorba nových učebnicových sad není ekonomicky atraktivní; atd.

---

<sup>99</sup>JANÍKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. *Výzkum výuky cizích jazyků II*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6108-8. S. 49-50

Dále docházíme ke zjištění, že většina zkoumaných sad užívá převážně jen úryvky textu než celé ukázky písní a básní. Řeč je i o učebnicích, které poezii a hudbu využívají ve své výuce hojněji, např. *On y va, Amis et compagnies, Le français ENTRE NOUS Francouzština pro samouky – pokročilé, Extra!, Le nouveau sans frontières, atd.* Domníváme se, že důvodem bude nedostatek času, který má učitel během výukové hodiny k dispozici. Někdy jsme bohužel narazili i na fakt, že učebnice uvedla jedinou píseň, jako tomu bylo v případě *Francouzštiny pro samouky*<sup>100</sup>, a přesto ukázka nebyla v celém znění. Jednalo se o francouzskou hymnu „Marseillaise“. V učebnici byl jako důvod uveden ten, že další sloky se údajně málo zpívají. Zklamalo nás i to, že na přiložených CD jsme ji nenašli. Studenti si mohou tedy úryvek pouze přečíst. V pátrání po aktivitách ve stejnojmenné učebnici jsme objevili jedinou otázku: *Quelles chansons françaises connaissez-vous? Chantez-les.* Trochu nás tento úkol v učebnici pro samouky překvapil. Bez zpětné vazby či alespoň bez přítomné audio nahrávky se nám úkol zdá neadekvátní.

---

<sup>100</sup>PRAVDOVÁ, M. *Francouzština nejen pro samouky*. Praha: LEDA, 2007. ISBN 978-80-7335-083-3. S. 548-550

Repertoár písní a básní v učebnicových sadách byl různorodý, viz názorné ukázky uvedené v přílohách. Následující tabulka uvede stručný přehled nejčastějších pokynů k práci s písní a básní:

<u>Báseň</u>	<u>Píseň</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Co si myslíte o následující básni</li> <li>○ Shrňte, co víte o autorovi</li> <li>○ Jaké jsou autorovy pocity</li> <li>○ Je báseň pozitivní</li> <li>○ Kdo je vypravěč</li> <li>○ Kde se děj odehrává</li> <li>○ Kdy se děj odehrává</li> <li>○ Najděte gramatický jev</li> <li>○ Doplněte vynechaná slova</li> <li>○ Jsou tvrzení správná či špatná</li> <li>○ Vyzdvihněte metafory</li> <li>○ Navrhněte pokračování</li> <li>○ Vytvořte podobné rýmy</li> <li>○ Naučte se nazpaměť</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Poslechněte si</li> <li>○ Kdo zpívá</li> <li>○ Jak je téma písně</li> <li>○ Co si myslíte o melodii</li> <li>○ Jaké hudební nástroje poznáte</li> <li>○ Zazpívejte si</li> <li>○ Dbejte na intonaci</li> <li>○ Opakujte výslovnost nahlas</li> <li>○ Rozpoznejte hlásky</li> <li>○ Najděte gramatický jev</li> <li>○ Všimněte si slovesných časů</li> <li>○ Vysvětlete výrazy v textu</li> <li>○ Najděte synonyma</li> <li>○ Jaký název byste pro píseň zvolili</li> </ul>

Někdy naopak aktivity, které by doplnily využití uvedených ukázek písní a básní, chyběly úplně. Mezi učebnice využívajícími např. velmi vhodně souvislostí mezi francouzskými reáliemi, písničkami a říkadly patří *Le français ENTRE NOUS*, která využívá k zadání úkolu i moderní technologie. Učebnicové sady *Vite!* nás zaujaly básněmi zaměřenými na výslovnost nosovek ve francouzštině, což považujeme za velmi vhodný prostředek pro správné procvičování a osvojení si výslovnosti.

### 3.2.4.2 Proč využívat písně a básně ve výuce

Při výuce cizích jazyků dochází k systematickému rozvoji všech jazykových dovedností – čtení, psaní, mluvení a poslechu. Základem naplnění učebního cíle je tedy mít všechny kompetence dobře vyvážené. Aktivity v podobě veršů nebo v podobě písní jsou zajisté velice příjemným a tvůrčím pomocníkem ve výuce cizího jazyka. Posilují přitom nejen žákovu schopnost sluchového vnímání, ale při správném rozvržení činností rozvíjí ostatní výše zmíněné dovednosti. Pokud chceme aplikovat užití básní/písní do výuky, je nutné si předem stanovit cíle výuky, za jakým účelem je hodláme používat a poté zvolit vhodné aktivity.

Během naší analýzy se projevilo využití písní a básní ve výuce cizího jazyka jako vhodný prostředek k dosažení předem stanovených jazykových cílů. Potvrdilo se nám, že jsou nejen zdrojem autentického dokumentu, ale dají se i vhodně použít pro procvičování probírané látky, procvičování poslechu a vnímání současné mluvené francouzštiny. Prostřednictvím písně/básně lze žákům předkládat nové učivo i opakování, učit se výslovnost, syntaxi, prohlubovat slovní zásobu, osvojovat si gramatické jevy, a v neposlední řadě seznamovat žáky s bohatou francouzskou kulturou a podpořit u nich porozumění mezikulturních vztahů.

Pokud pedagog používá báseň či píseň ve výuce cizího jazyka a nebrání se přitom je doplnit o zajímavé a praktické aktivity, motivuje tím žáky a oživí výuku cizího jazyka. Humor je ve škole nezanedbatelnou součástí tvořící přívětivé klima třídy a báseň/píseň lze do výuky zavést humoristickými texty, např. rýmovanou anekdotou. Navíc může být někdy u písní přítomen notový záznam k přehrání melodie písní a hudebně nadaný lektor má ojedinělou výhodu využít kytarového či jiného doprovodu. Žáci si tak zábavnou formou osvojují např. větné struktury, jednotlivá slovní spojení a výuka se pro ně stává motivující. Písničky, říkanky, hry spojené s pohybem jsou nepochybně

přitažlivými a nápaditými prostředky. Navíc je nutno podotknout, že píseň vyjádřená pohybem má pozitivní vliv na motoriku dětí, čehož lze využít ve výuce s dětmi s ADHD.

Dalším kladem je, že využití písní a básní podporuje kooperaci žáků ve třídě. Žáci spolupracují, sdělují si vlastní myšlenky, praktikují jazyk. Texty písní a básní mají také dostatečně volný smysl a dovolují různé interpretace. Vhodně volené aktivity spojené s literárním nebo zpívaným textem bezpochyby podporují kreativitu žáků. Jedná se o dynamický přístup interaktivní činnosti, který žáky sbližuje.

Důležité je mít na paměti, že výuku pomocí písní a básní je nezbytné přizpůsobit dané skupině, nejen jejich věku a schopnostem, ale rovněž učebnímu stylu žáků. Výukové materiály založené na skutečných zájmech a zálibách žáků motivují k učení. Pedagog musí dbát na důležitou roli technologického pokroku při užití písní ve výuce jazyka, používat všechny technologické dostupné prostředky 21. století, jakými jsou CD a DVD, MP3 přehrávače, počítače, připojení k internetu, FlexiMobil, apod. To, jakou cestu výuky si zvolí, se může později odrazit na schopnostech žáka poradit si v reálné situaci užití jazyka.

### 3.3 Doporučení pro zapojení písní a básní do výuky

V dnešní době existuje dostatečné množství publikací, které nám napomáhají, jak pracovat ve výuce cizího jazyka. Přesto najít adekvátní didaktický materiál není lehkým úkolem. Během našeho bádání jsme narazili na inspirativní zdroje výukových materiálů využívající písně a básně, které v této kapitole představíme.

Zdroj inspirace pro výuku FLE jsme našli v novodobé publikaci *Hry ve výuce francouzštiny*<sup>101</sup> z roku 2013, kde je nesčetné množství her. Našli jsme samozřejmě i ty s tematikou písní a básní. Jazykové hry, hádanky k rozvoji řeči, dramatizace pohádek, tematické slovníčky – to vše nabízí tato moderní příručka. Jsou zde nabízeny např. veršované scénáře neznámějších pohádek, které jsou vhodné nejen pro dramatizaci, ale mohou inspirovat učitele i k vlastním aktivitám. Zastoupené je nepřehledné množství veršovaných ukázek moderních i klasických doprovázené o nejrůznější zajímavé úkoly. Oceňujeme také mnohé internetové odkazy usnadňující přípravu učitele na výuku, např. odkaz [www.leproscenium.com](http://www.leproscenium.com). Byla by vhodná pro inspiraci učitelům, kteří si rádi hrají a chtějí své žáky motivovat k činnosti.

Potěšilo nás, že velmi dobrými zdroji materiálů jsou rovněž početné webové stránky na internetu. Velmi se nám líbil i odkaz na internetové stránky v učebnici *On y va 3* !

<http://people.southwestern.edu/~prevots/songs/>, který může posloužit jako vhodný zdroj nových materiálů využívající písně ve výuce francouzského jazyka.

---

<sup>101</sup> EIBENOVÁ, I., EIBENOVÁ, K., VAVREČKA, M. *Hry ve výuce francouzštiny*. 1. vydání. Brno: EDIKA, 2013. ISBN 978-80-266-0237-8.

Dále jsme během našeho bádání objevili písně, které je možné využít i pro výuku francouzštiny pro specifické účely (FOS). I když se jedná o specifickou konkrétní oblast slovní zásoby (např. *explosion, détonation, moléculaire, combustion,...*), kde není snadné objevit ukázky s vědeckou slovní zásobou, není to přesto nemožné. Najít lze autentické dokumenty s básněmi a písněmi i velmi konkrétní skupině žáků a obohatit jimi výuku (např. „*Chants sons français*“ od L.-A.Mensdorff-Pouilly, píseň „*C'est normal*“ od Areski Belkacem & Brigitte Fontaine, apod.).

Instituce, vzdělávací centra cizích jazyků jako je např. „L'Alliance française“ hrají v nabídce vzdělávání důležitou roli. Pedagogické podpůrné materiály musí být dostupné nejen v cílovém jazyce, ale musí zahrnovat rovněž smluvní domény Mezinárodního vzdělávacího programu. Česká republika zmiňuje rovněž zvýšené výdaje na výuku, školení učitelů, zpracování a distribuci pedagogických materiálů. Oficiální hodnocení žáků vyžaduje navíc finanční podporu centrálních, regionálních či místních úřadů. Omezení rozpočtu se ukládá na základě školského zákona z roku 2004, který jasně specifikuje podmínky výuky.<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> EURYDICE. *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Bruxelles: Eurydice, 2005. ISBN 92-79-00581-2. S. 52

V současnosti existuje dle Fenclové (Fenclová, 2003)<sup>103</sup> na trhu i několik speciálních pomůcek pro fonetickou korekci francouzštiny. Základní nácvik výslovnosti hlásek a běžných intonací se stává opět součástí nově vydávaných učebnic, a tedy i učebnic užívaných v českých školách, např. námi zkoumané *Le nouveau sans frontières*. Kromě toho bylo vydáno několik příruček zaměřených speciálně na korektivní fonetiku, např. *Phonétique progressive du français avec 600 exercices* (Abry, Chalaron 1994), která se dále rozrostla o *Phonétique progressive du français: avec 400 exercices* (Charliac 2003), *Phonétique progressive du français: Niveau intermédiaire/avancé* (Charliac 2007), která již obsahuje audio nahrávky na CD a *Les 500 exercices phonétique A1/A2 livre & corrigés & CD* (Abry, Chalaron 2009).

Nám se nejvíce líbila moderní příručka *Phonétique progressive du français: avec 400 exercices*<sup>104</sup>, která obsahuje nespočet vhodných fonetických cvičení. Je určena dospívajícím i dospělým začátečníkům francouzštiny. V každé jednotlivé lekci najdete na levé stránce jednoduché vysvětlení probíraného tématu a na stránce pravé jsou nejrůznější cvičení typu opakování, dialogů a četby. V druhé i třetí části knihy jsou pak k dispozici v každé lekci v rámci procvičování fonetické stránky krátké úryvky z básní nebo písní. Tato metodika je důkazem, že rýmy, písně a básně hrají zásadní roli ve výuce fonetické stránky francouzštiny.

---

<sup>103</sup> FENCLOVÁ, Marie. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. 108 s. ISBN 80-7290-126-5. S.41

<sup>104</sup> CHARLIAC, Lucile et al. *Phonétique progressive du français: avec 400 exercices*. [Francie]: CLE International, ©2003. 127 s. ISBN 2-09-033787-7.



Dle našeho názoru je důležité, aby do didaktického systému vstoupily písně a básně s větší frekvencí za účelem vzbudit u žáka zájem a motivovat ho k poznání cizojazyčné kultury. Samozřejmě veškerá práce s nezpracovaným autentickým dokumentem vyžaduje zručnost a aktivní nasazení pedagoga. Vzhledem k faktu, že aktivity a dokumenty nejsou vždy připravené a může být někdy obtížné je najít nebo je přizpůsobit třídě, je v tomto případě velkým triumfem být informován, ovládat moderní technologii a být v centru dalších možných inovací. Další výhodou je mít dobrý vztah s jinými učiteli. Práce v týmu zjednoduší komplikovanou přípravu.

Na základě prostudovaných materiálů jsme se rozhodli na závěr naší práce zařadit ukázky metodických listů, které mohou posloužit jako inspirace pedagogům pro možný způsob začlenění básně nebo písně výuky cizího jazyka.

### 3.3.1 Metodický list pro využití básně ve výuce

Le niveau selon le CECRL: A2 / B1

La durée : 30 - 45 minutes

Le support : l'ordinateur avec l'Internet

Les outils : un poème en copies imprimées pour les élèves avec une image, un tableau, un marqueur

la vidéo sur YouTube :

<https://www.youtube.com/watch?v=n1p4gMD5mw8>

Les objectifs: compréhension et production orales, production orale et écrite, la maîtrise du vocabulaire et de la grammaire, contenus culturels : la poésie française

#### 3.3.1.1 Un poème exemplaire:

<p><b>Pour Toi Mon Amour</b><sup>105</sup></p> <p>Je suis allé au marché aux oiseaux Et j'ai acheté des oiseaux Pour toi mon amour</p> <p>Je suis allé au marché aux fleurs Et j'ai acheté des fleurs Pour toi mon amour</p> <p>Je suis allé au marché à la ferraille Et j'ai acheté des chaînes De lourdes chaînes Pour toi mon amour</p> <p>Et je suis allé au marché aux esclaves Et je t'ai cherchée Mais je ne t'ai pas trouvée mon amour</p> <p>Jacques PRÉVERT (Paroles,1945)</p>	 <p>106</p>
--	--

<sup>105</sup> EIBENOVÁ, I., EIBENOVÁ, K., VAVREČKA, M. *Hry ve výuce francouzštiny*. 1. vydání. Brno: EDIKA, 2013. ISBN 978-80-266-0237-8. S. 46

<sup>106</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=n1p4gMD5mw8&feature=fvwrel>

### 3.3.1.2 Les Activités

- I. Questions pour l'introduction du poème :
  1. Vous connaissez l'auteur du poème Jacques Prévert ?
  2. Quels autres auteurs qui écrivent sur l'amour connaissez-vous ?
- II. Quelle est votre impression sur l'image qui accompagne le poème ?
- III. Écoutez le poème ensemble.
- IV. Marquez les mots attrapés notés au cours de de l'écoute sur le tableau.
- V. Écoutez de nouveau et complétez le texte à trous.

Je suis allé au marché aux .....

Et j'ai acheté des .....

Pour toi  
mon amour

Je suis allé au marché aux fleurs

Et j'ai acheté des fleurs

Pour toi  
mon amour

Je suis allé au marché à la .....

Et j'ai acheté des chaînes

De ..... chaînes

Pour toi  
mon amour

Et je suis allé au marché aux .....

Et je t'ai .....

Mais je ne t'ai pas .....

mon amour
- VI. Après avoir complété le texte, lisez le poème complet encore une fois à haute voix.
- VII. Est-ce que vous en trouvez quelques rimes ?
- VIII. Chercher dans le dictionnaire les mots que vous ne connaissez pas.
- IX. Traduisez ce poème ensemble.
- X. Choisissez une bonne réponse. Il s'agit de :
  1. l'amour passionné / l'amour malheureux
  2. un sentiment égoïste / un sentiment altruiste
  3. l'emprisonnement / la liberté
- XI. Décider si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses.
  1. Ce poème explique que l'amour ne doit pas être enchaîné sous peine de s'enfuir.
  2. Ce poème parle de la possessivité d'un homme.
  3. Ce poème raconte que l'amour peut s'acheter.

- XII. Grammaire.
1. Quel temps verbal est utilisé dans le texte?
  2. Pourquoi utilise-t-on le passé composé ?
  3. Quelles sont les règles de l'accord du participe passé au passé composé?
  4. Mettez le texte au présent.
- XIII. Champs lexical de l'amour.
1. Quel vocabulaire sur ce champs connaissez-vous ?
  2. Trouvez les synonymes.
    - ✓ l'amour
    - ✓ un don
    - ✓ innocent
    - ✓ un esclave
    - ✓ l'amour quitté
    - ✓ désirer la personne pour nous seule
  3. Trouvez les antonymes.
    - ❖ amour
    - ❖ chercher
    - ❖ lourd
    - ❖ emprisonnement
    - ❖ soumission
    - ❖ gagner l'amour
    - ❖ empêcher quelqu'un de faire les actions
- XIV. Discussion sur le poème dans la classe :
3. Que signifie le poème 'Pour toi mon amour' pour vous ?
  4. Quelles sont vos impressions sur le poème ?
  5. Est-ce que vous l'avez aimé ou pas ?
  6. Qui est le narrateur du poème ?
  7. Qui est le personnage à qui s'adresse le narrateur ?
- XV. Continuez le poème en créant vos autres vers similaires.
- XVI. Devoir pour la maison : Chercher sur internet un autre poème sur le même sujet.
- XVII. Devoir pour la maison : Enregistrez de votre propre voix votre poème découvert.<sup>107</sup>

<sup>107</sup> <http://notrepoesie.canalblog.com/archives/2011/04/28/21001417.html>

### 3.3.2 Metodický list pro využití písně ve výuce

Le niveau selon le CECRL: A2 / B1

La durée : 30 - 45 minutes

Le support : l'ordinateur avec l'Internet

Les outils : un poème en copies imprimées pour les élèves,  
les pièces des paroles coupées, une liste des mots, un  
tableau, un marqueur  
la vidéo sur YouTube :  
<https://www.youtube.com/watch?v=1dw8fMgDK6E>

Les objectifs : compréhension et production orales, production orale et  
écrite, la maîtrise de la phonétique, du vocabulaire et de  
la grammaire, contenus culturels : la musique française

#### 3.3.2.1 Une chanson exemplaire:

<b>J'ai besoin De La Lune</b>	
<p>J'ai besoin de la lune pour lui parler la nuit. J'ai besoin du soleil pour me chauffer la vie. J'ai besoin de la mer pour regarder au loin. J'ai tant besoin de toi tout à côté de moi.</p> <p>J'ai besoin de la lune Pour voir venir le jour tant besoin du soleil pour l'appeler la nuit J'ai besoin de la mer Tout à côté de moi J'ai tant besoin de toi pour me sauver la vie ...</p> <p>j'ai besoin de mon père pour savoir d'ou je viens, Tant besoin de ma mère pour montrer le chemin.</p>	<p>J'ai besoin du metro pour aller boire un verre tant besoin d'oublier tant besoin de prières</p> <p>J'ai besoin de la terre pour connaître l'enfer tant besoin d'un ptit coin pour pisser le matin j'ai tant besoin d'amour tant besoin tout les jours J'ai tant besoin de toi tout à côté de moi</p> <p>j'ai tant rêvé d'un jour de marché sous la lune j'ai tant rêvé d'un soir au soleil de tes nuits j'ai tant rêvé d'une vie à dormir ce matin</p> <p>J'ai besoin de la lune pour lui parler la nuit pas besoin de la mort pour rire à mon destin</p>
	<b>Manu Chao</b> <sup>108</sup>

<sup>108</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=1dw8fMgDK6E>

### 3.3.2.2 Les Activités

- I. Écoutez la chanson sans voir les paroles.
- II. Questions pour l'introduction de la chanson :
  1. Qui chante ?
  2. Quel instrument de musique vous avez reconnu ?
  3. Quel est le genre de la musique ?
  4. Qu'est-ce que vous pensez de la voix du chanteur ?
  5. Quel âge a le chanteur ?
  6. Comment vous trouvez la mélodie ?
  7. Vous connaissez une autre chanson du chanteur Manu Chao ?
  8. Quels autres chanteurs qui chantent en français vous connaissez ?
- III. Marquez les mots notés de l'écoute sur le tableau.
- IV. Quels sentiments évoque cette chanson chez vous ?
- V. Écoutez de nouveau et complétez les paroles de la chanson.

<b>J'ai besoin De La Lune</b>	
<p>J'ai besoin ..... lune pour lui parler la nuit. J'ai besoin ..... soleil pour me chauffer la vie. J'ai besoin ..... mer pour regarder au loin. J'ai tant besoin ..... toi tout à côté de moi.</p> <p>J'ai besoin ..... lune Pour voir venir le jour tant besoin ..... soleil pour l'appeler la nuit J'ai besoin ..... mer Tout à côté de moi J'ai tant besoin ..... toi pour me sauver la vie ...</p> <p>j'ai besoin ..... mon père pour savoir d'ou je viens, Tant besoin ..... ma mère pour montrer le chemin.</p>	<p>J'ai besoin ..... metro pour aller boire un verre tant besoin ..... oublier tant besoin de prières</p> <p>J'ai besoin ..... terre pour connaître l'enfer tant besoin ..... ptit coin pour pisser le matin j'ai tant besoin ..... amour tant besoin ..... les jours J'ai tant besoin ..... toi tout à côté de moi</p> <p>j'ai tant rêvé ..... un jour de marché sous la lune j'ai tant rêvé ..... un soir au soleil de tes nuits j'ai tant rêvé ..... une vie à dormir ce matin</p> <p>J'ai besoin ..... lune pour lui parler la nuit pas besoin ..... mort pour rire ..... mon destin</p> <p style="text-align: right;"><b>Manu Chao</b><sup>109</sup></p>

<sup>109</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=1dw8fMgDK6E>

- VI. Après avoir complété les paroles, lisez la chanson complète encore une fois à haute voix.
- VII. Est-ce que vous en trouvez des rimes ?
- VIII. Chercher dans le dictionnaire les mots que vous ne connaissez pas.
- IX. Faites un liste des mots qui riment.
- X. Traduisez la chanson ensemble en tchèque.
- XI. Quel titre vous donneriez à la chanson ?
- XII. Où on peut former des groupes des apprenants et on distribue les pièces des paroles coupés. D'après l'écoute ils doivent trouver le bon ordre des paroles.
- XIII. Trouvez les réponses dans les paroles:
1. À qui s'adresse le chanteur?
  2. Qu'est-ce qu'il n'a pas besoin?
  3. Quel mots renvoient aux parties du jour?
  4. De quelles personnes il a besoin?
- XIV. Grammaire.
1. Créez le genre féminin des mots suivants:
    - Père
    - Homme
    - Ton
    - Petit
    - mort
  2. Regarder les paroles et prêtez attention les articles.
  3. D'après les paroles quelles sont les règles de l'utilisation de l'article dans les expressions « avoir besoin de ... », « rêver de... » ?
  4. Quels autres verbes liés aux prépositions vous connaissez ?
  5. Choisissez un mot des trois colonnes et construisez des phrases à l'aide de l'expression du but „pour“.
- Ex. J'ai besoin de la **lune** pour voir **venir** le **jour**.

<b>Lune</b>	<b>Venir</b>	<b>Jour</b>
Mots	Parler	Vie
Alcool	oublier	Amour
Bonheur	Rêver	Mort
Amour	Sauver	Destin
Santé	Rire	Nuit
Etc.	Etc.	Etc.

## XV. Champs lexical.

1. Expliquez le mot « prières » dans les paroles de la chanson.

2. Trouvez les synonymes.

- ✓ Rire
- ✓ Regarder
- ✓ Parler
- ✓ Venir de
- ✓ Avoir besoin de..
- ✓ Aller boire un verre
- ✓ Montrer le chemin
- ✓ Chauffer la vie

3. Trouvez les antonymes.

- Père
- Nuit
- Lune
- Mort
- Toi
- Matin
- Enfer
- Terre

## XVI. Discussion sur le poème dans la classe :

1. Quelles sont vos impressions sur le poème ?

2. Est-ce que vous l'avez aimé ou pas ?

3. Qui est le personnage à qui s'adresse le chanteur ?

## XVII. Quel titre vous donneriez à la chanson ?

## XVIII. Créez vos propres vers qui riment d'après le modèle de la chanson.



## 4 ZÁVĚR

Naše diplomová práce se zabývala využitím básní a písní ve výuce francouzského jazyka. Ve výuce cizích jazyků hraje důležitou roli motivace, která je spjata s kreativitou a originalitou. Učitel se musí neustále snažit nejen zaujmout žáky, ale především udržet si jejich pozornost. Většina učitelů používá osvědčený model výuky, a tj. drží se striktně struktury učebnic, driluje gramatiku na základně nudných cvičení, slovní zásobu prohlubuje na modelu úvodních textů učebnic a kulturní znalosti frankofonních zemí prohlubuje dle dostupných obrázků v učebnici. Tato varianta je samozřejmě pro učitele nejjednodušší. Ale stává se příliš monotónní a nezábavnou pro žáky a může vést až ke ztrátě motivace k učení se tak krásné řeči, jakou francouzština bez pochyby je. Proto je nutné, aby učitel neustále hledal nové cesty k výuce v podobě nových materiálů, které by vyhovovaly potřebám žáka, a které by demonstrovaly opravdovou krásu jazyka. Jednou z variant je využití rýmovaných textů nebo jejich hudebního zpracování. I když je francouzština zárukou kvality co se rozmanitosti a krásy písní týká, není snadné tato pozitiva využít za účelem efektivní výuky.

Učitel by si měl dopředu stanovit, za jakým účelem bude báseň či píseň do výuky zařazena. Zvolené úryvky by ale měly vždy odpovídat potřebám a úrovni žáka. Učitel může úryvků využít pro osvojování si různých klíčových dovedností, ale rovněž je pouze zařadit za účelem navození příznivého klimatu ve třídě, které je nezbytnou součástí efektivní výuky. Písně a básně byly odjakživa základem lidové slovesnosti, které lid sbližovaly a vytvářely příjemnou atmosféru. Proč tedy nevyužít tento zaručený historický model rovněž ke sbližování žáků ve třídě a k navození přátelské atmosféry? Vyučování se tak stane zábavnou formou osvojování si vědomostí, dovedností a znalostí.

Výzkum učebnic byl těžištěm praktické části práce a byl veden jak kvantitativně tak kvalitativně. Naším cílem bylo zjistit, jak často a jakým způsobem zařazují současné učebnicové sady písně a básně do výuky francouzského jazyka.

Celkem jsme zanalyzovali 61 učebnicových sad. Výsledky byly z kvantitativního hlediska velmi překvapivé oproti našemu očekávání. Docházíme k závěru, že počet básní i písní v jednotlivých učebnicových sadách francouzského jazyka je velmi nízký. Analyzovali jsme zvláště písně a básně, dále pak výskyt písní a básní zvláště v učebnicích a pracovních sešitech. Kvantitativní výzkum jsme pro větší názornost přenesli do tabulky a grafů, které jsme následně okomentovali. V celkovém množství 61 analyzovaných učebnicových sad nacházíme pouhých 65 básní a 119 písní.

Z kvalitativního hlediska jsme se snažili soustředit na způsob výuky francouzštiny pomocí písní a básní uvedených ve vybraných učebnicových sadách, které jsou v současné době na trhu. Poukázali jsme na možné důvody, proč tak velké množství učebnic nezařazuje písně a básně do výuky. Mimo jiné jsme si všímali, jakým způsobem jsou písně a básně v učebnicích zaznamenány, zda se jedná o úryvek či kompletní znění. Zjištěné informace jsme uvedli k jednotlivým zkoumaným učebnicovým sadám zvláště. Převládal fakt, že většina zkoumaných sad užívá převážně úryvky než celé znění. Uvedli jsme možné důvody, proč tomu tak je.

Dále nás zajímalo, zda se objeví markantní rozdíl ve využití písní a básní mezi staršími a modernějšími učebnicovými sadami. Vzhledem k novým stále se rozvíjejícím moderním přístupům ve výuce cizích jazyků jsme předpokládali, že současné učebnice navrhnou pro osvojení si učiva vhodnější doplňující aktivity (cvičení) k uváděným básním a písním zaměřené na praktické využití oproti učebnicím staršího data vydání. Tato teorie se nám ale nepotvrdila. K našemu velkému překvapení jsme došli k závěru, že již starší učebnicové sady obsahovaly nepřeborné množství vhodných veršovaných úryvků s následnými aktivitami. Některé dokonce znatelně více než současné sady. Jednalo se například o učebnicovou sadu *Le nouveau sans frontières* z roku 1988. Jediné co bychom učebnicím staršího data vydání vytkli, bylo využití převážně písní a básní v historickém kontextu, což by mohlo mít negativní efekt na motivaci moderního žáka.

Co se týká repertoáru nalezených písní či básní, shledáváme ho velmi různorodým, což dokazují uvedené ukázky v přílohách. Zaměřili jsme se na přiřazené pokyny k práci s písní a básní v jednotlivých učebnicových sadách. Z jednotlivých aktivit nalezených ve zkoumaných sadách jsme vypracovali stručné shrnutí nejčastěji se vyskytujících aktivit spojených s využitím písní a básní. Zjistili jsme také, že velké množství učebnic často žádné doprovodné aktivity, kterými by doplnily využití uvedených ukázek, neuvádí. Proto jsme příslušné aktivity rozdělili z hlediska jejich cílů výuky a odůvodnili jsme jejich přínos ve výuce cizího jazyka. Snažili jsme se poukázat na nepřeborné množství činností, kterých může pedagog při výuce za pomoci veršovaných a zpívaných textů využít a následně jsme navrhli další možnosti jejich zpracování.

Přítomnost písní a básní shledáváme při výuce cizího jazyka motivující a užitečnou. Prostřednictvím písní a básní lze předkládat nové učivo nebo si prohlubovat již naučené. Jak jsme dokázali v našem výzkumu, jsou účinnou metodou při učení se výslovnosti, syntaxi, slovní zásobě, gramatickým jevům a v neposlední řadě seznamuje žáky s francouzskou kulturou.

Došli jsme k závěru, že využití písní a básní ve výuce je vhodnou příležitostí pro žáky k rozvíjení jazykových, komunikativních a kulturních dovedností zábavnější formou. Podporuje motivaci, kooperaci i kreativitu žáků. Důležité je nechat žáky na dané téma diskutovat a rozvíjet tím jejich komunikativní dovednosti. Prohloubit můžeme ale i žákovu schopnost písemně se vyjádřit. Nesmíme zapomenout, že základem naplnění učebního cíle je mít všechny kompetence správně vyvážené. Záleží na pedagogovi a na zvoleném úkolu, který je žákům zadán.

Z výzkumu vyplývá, že je důležité, aby do didaktického systému vstoupily písně a básně s větší frekvencí, jelikož mají kladný dopad na proces učení se cizím jazykům. Samozřejmě veškerá práce s nezpracovaným autentickým dokumentem vyžaduje aktivní nasazení pedagoga. Doporučili jsme proto příhodné internetové odkazy uváděné některými učebnicemi, které by mohly pedagoga vybízet k dalším aktivitám a další zajímavé zdroje, na které jsme během našeho výzkumu narazili. Na závěr naší práce jsme vypracovali vlastní ukázky metodických listů pro práci s písní a básní, které mohou posloužit jako inspirace pedagogům, jakým všestranným způsobem lze píseň a báseň zapojit do výuky francouzského jazyka.

## 5 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### 5.1 TIŠTĚNÉ ZDROJE

- [1] BEAUVAIS, Yannick a AUTERSKÁ, Dagmar. *La didactique? Oui, mais-: générale ou appliquée?*. Vyd. 1. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. ISBN 80-7082-446-8.
- [2] BERTHET, Annie a MENAND, Robert. *Forum: méthode de français. 3, Cahier d'exercices. Éd. 2.* Paris: Hachette, 2003. ISBN 2-01-155182-X.
- [3] BERTHET, Annie et al. *Alter ego: méthode de français. 1.* Paris: Hachette, [2012]. ISBN 978-2-01-155420-8.
- [4] BOSQUET, Michèle et al. *Quartier libre: livre de l'élève et Cahier d'activités. 1.* 1. vyd. Praha: Klett, 2010. 1 sv., 1 CD-ROM. ISBN 978-80-7397-063-5.
- [5] BRUN, G. *Pour apprendre la poésie.* In *Cahiers pédagogiques.* Octobre 2003, 58<sup>e</sup> année. N° 417 – Poésie, poésies (Sommaire).
- [6] BUTTNER, A. *100 aktivit, her a učebních strategií ve výuce cizích jazyků. (Praktické návody, jak zpříjemnit výuku studentům i sobě.)* Brno : Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0203-3.
- [7] *Cahiers pédagogiques.* Novembre 2003, 58<sup>e</sup> année. *Premiers pas dans l'enseignement* n° 418 novembre 2003.
- [8] CARTON, M., ROINÉ, Ch. *Éditorial* In *Cahiers pédagogiques.* Octobre 2003, 58<sup>e</sup> année. N° 417 – Poésie, poésies (Sommaire).
- [9] CRIMI, Anna Maria a HATUEL, Domitille. *Vite! 1: méthode de français. [Livre de l'élève].* Recanati: Eli, 2011. ISBN 978-88-536-0605-1.

- [10] CUQ, Jean-Pierre a GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005. ISBN 2-7061-1301-4.
- [11] DOMINIQUE, Philippe et al. *Le nouveau sans frontières: Le livre du professeur 1*. Paris: CLE International, 1988. ISBN 9782190334561.
- [12] DOMINIQUE, Philippe et al. *Le nouveau sans frontières: méthode de français*. Paris: CLE International, 1988. ISBN 2.19.033450.
- [13] DOMINIQUE, Philippe et al. *Le nouveau sans frontières 2: méthode de français*. Paris: CLE International, 1989. ISBN 2-19-033460-8.
- [14] EIBENOVÁ, I., EIBENOVÁ, K., VAVREČKA, M. *Hry ve výuce francouzštiny*. 1. vydání. Brno: EDIKA, 2013. ISBN 978-80-266-0237-8.
- [15] EURYDICE. *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Bruxelles: Eurydice, 2005. ISBN 92-79-00581-2.
- [16] FENCLOVÁ, M., HOROVÁ, H. (ed.) *Le français - deuxième langue étrangère/La didactique intégrée des langues étrangères*. 1.vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN 978-80-7043-721-6.
- [17] FENCLOVÁ, Marie. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-126-5.
- [18] FENCLOVÁ, Marie. *Stručná korektivní fonetika francouzštiny: výklady, přehledy a cvičení*. 2., dopl. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-87094-07-5.

- [19] FENCLOVÁ, Marie. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-126-5.
- [20] GALLON, Fabienne. *Extra! 1: méthode de français*. Paris: Hachette, 2002. ISBN 2-01-155231-1.
- [21] HANSE, Pascal. *Didactique du français langue étrangère*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1997. ISBN 80-7040-207-5.
- [22] HANSE, Pascal. *Introduction à la lecture et à l'explication de texte*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU Č.Budějovice, 1994. ISBN 80-7040-091-9.
- [23] HENNOVÁ, I. *Angličtina pro předškoláky*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-692-6.
- [24] HURTOVÁ DANA, STRNADOVÁ IVA, ŠIGUTOVÁ MARTA. *Nápadníček pro učitele a rodiče (nejen) dětí s dyslexií, které začínají s angličtinou*. OXFORD, 2006. ISBN 9780194807005.
- [25] CHARLIAC, Lucile et al. *Phonétique progressive du français: avec 400 exercices*. [Francie]: CLE International, 2003. ISBN 2-09-033787-7.
- [26] CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.
- [27] CHODĚRA, R. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století. (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6.
- [28] CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (I)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6.

- [29] JANÍKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. *Výzkum výuky cizích jazyků II*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6108-8.
- [30] KUTKOVÁ, I. *Literatura ve výuce francouzského jazyka : diplomová práce*. Plzeň, 2012. Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce: Radka Fridrichová.
- [31] LEDERBUCHOVÁ, L.: *Slovní literárních pojmů aneb Co se skrývá za slovy*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN: 80-7041-560-6.
- [32] LIŠKAŘ, Č. *Základy vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN, 1987. ISBN neuvedeno.
- [33] LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.
- [34] MAUROVÁ, Hana et al. *Humor ve výuce cizích jazyků napříč Evropou*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2003. ISBN 80-7043-238-1.7043-928-9.
- [35] MAUROVÁ, Hana. *Humor ve výuce cizích jazyků napříč Evropou II = [L'humour dans l'enseignement des langues étrangères à travers l'Europe II*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-343-4.
- [36] MÉRIEUX, Régine a LOISEAU, Yves. *Connexions: méthode de français: niveau 1*. Paris: Didier, 2004. ISBN 2-278-05411-2.
- [37] MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y. *Connexions: méthode de français: niveau 2*. Paris: Didier, 2004. ISBN 978-2-278-05532-6.
- [38] MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y. *Connexions: méthode de français: niveau 3*. Paris: Didier, 2005. ISBN 978-2-278-05622-4.



- [39] NEZKUSIL, V. *Nástin didaktiky literární výchovy. Z praxe pro praxi.* Praha: Pedf UK, 2004. ISBN 80-7290-160-5.
- [40] NOVÁKOVÁ, Sylva et al. *Le français entre nous 1: učebnice.* 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-867-7.
- [41] NOVÁKOVÁ, Sylva et al. *Le français entre nous 2: příručka učitele.* 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2010. ISBN 978-80-7238-929-2.
- [42] PAČESOVÁ, Jaroslava. *Úvod do obecné fonetiky a fonologie. Fonetika francouzštiny.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 1998. ISBN 80-210-1999-9.
- [43] PORCHER, L. *Le français langue étrangère.* Hachette Éducation, CNDP/Ressources Formation, 1995. ISBN nevedeno.
- [44] PRAVDOVÁ, M. *Francouzština nejen pro samouky.* Praha: LEDA, 2007. ISBN 978-80-7335-083-3.
- [45] PRAVDOVÁ, M. *Francouzština pro samouky – pokročilé.* Praha: LEDA, 2012. ISBN 978-80-7335-129-8.
- [46] RICHARD B., ROYNARD M.. *Mission spéciale 2. Méthode de Français Langue Étrangère. Livre de l'Élève.* Paris: HATIER, 1993. ISBN 2-218-04116-2.
- [47] ROBERT, Paul, ed., REY-DEBOVE, Josette, ed. A REY, Alain, ed. *Le Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.* Nouvelle éd. Paris: Robert, 1998. ISBN 2-85036-506-8.
- [48] ROBINE, Marc. *Il était une fois la chanson française / des trouvères à nos jours.* Paris: Fayard, 2004. ISBN 2-213-61910-7.
- [49] SAMSON, Colette. *Amis 1 et compagnie: [méthode de français]. Livre de l'élève.* [S.l.]: Cle international, 2008. ISBN 978-2-09-035490-4.

- [50] SAMSON, Colette. *Amis 3 et compagnie: [méthode de français]. Guide pédagogique*. [S.l.]: Cle international, 2009. ISBN 978-2-09-035498-0.
- [51] SKOPEČKOVÁ, E. *Literární text ve výuce anglického jazyka*. Plzeň : ZČU, 2010. ISBN 978-80-7043-935-7.
- [52] TAIŠLOVÁ, J. *On y va. Aimez-vous lire?* Praha: LEDA, 2001. ISBN 80-85927-83-7.

## 5.2 INTERNETOVÉ ZDROJE

- [1] COUNCIL OF EUROPE. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. [online]. Olomouc: 2001, Univerzita Palackého. [cit. 2014-10-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.
- [2] CHAO, Manu. *J'ai besoin de la lune*. [online]. 21. října 2014 [cit. 2015-04-15]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=1dw8fMgDK6E>
- [3] KŮŘILOVÁ, Iva. Masarykova univerzita Pedagogická fakulta. *Metodické koncepce ve výuce cizích jazyků v praxi*. Diplomová práce, Brno 2009, s. 29, [online]. [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/166343/pedf\\_m/Kurilova\\_Iva\\_DP\\_do\\_isu.pdf](http://is.muni.cz/th/166343/pedf_m/Kurilova_Iva_DP_do_isu.pdf).
- [4] MAALU-BUNG. *Littérature orale africaine*. [online]. 02. února 2014 [cit. 2015-04-11]. Dostupné z: <https://books.google.cz/books>.
- [5] MŠMT ČR © 2013. Poslední změna souboru 11.10.2013. [online]. [cit. 25.9.2014] Dostupné v docx z: <http://www.msmt.cz/file/29397/>.
- [6] MŠMT ČR © 2014. [online]. [Cit. 25.9.2014] Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/roценка/roценка.asp>

- [7] MŠMT ČR © 2014. *Tabulka C1.15 Základní vzdělávání – výkonové ukazatele za školní rok 2013/14*. [online]. [Cit.2014-09-20].  
Dostupné z: [www.msmt.cz/file/21323/download/](http://www.msmt.cz/file/21323/download/).
- [8] MŠMT ČR: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online].  
Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Dostupné z:  
[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf) [cit. 2014-10-27]. ISBN 978-80-87000-11-3.
- [9] *Píseň*. [online]. 16. listopadu 2014 [cit. 2015-01-27]. Dostupné z:  
<http://cs.wikipedia.org/wiki/Píseň>.
- [10] *Poezie*. [online]. 28. února 2015 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z:  
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Portail:Poésie>.
- [11] PRÉVERT, Jacques. *Notre poésie*. [online]. 16. listopadu 2014 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z:  
<http://notrepoesie.canalblog.com/archives/2011/04/28/21001417.html>.
- [12] PRÉVERT, Jacques. *Pour toi mon amour*. [online]. 25. října 2010 [cit. 2015-04-15]. Dostupné z:  
<https://www.youtube.com/watch?v=n1p4gMD5mw8&feature=fvwrel>
- [13] PRŮCEK, J. *Didaktické využití hudebních aktivit ve výuce francouzské výslovnosti*. 2013. [online]. [Cit.2015-04-11]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120123962>.
- [14] SAINTE-BEUVE, Charles Augustin. *Annales romantiques*. [online]. [Cit.2014-04-11]. Dostupné z: <http://books.google.cz>.
- [15] *Žánry poezie*. [online]. 28. listopadu 2014 [cit. 2015-03-30].  
Dostupné z: <http://www.rahnsinger.com/jake-jsou-ruzne-poezie-zanry/>.

## 6 RÉSUMÉ

### 6.1 Résumé v češtině

Tato práce se zabývá využitím písní a básní ve výuce francouzského jazyka. Cílem práce je poukázat na to, proč je zařazení písní a básní do výuky přínosné a zanalyzovat množství a způsob zpracování do aktuálních učebnic.

V teoretické části vysvětlujeme klíčové pojmy, význam písní a básní pro výuku cizích jazyků a různorodost učebních stylů žáků.

Praktická část se soustředí na analýzu učebnic francouzského jazyka. Je rozdělena na kvantitativní část, kde je graficky znázorněno množství nalezených ukázek a kvalitativní část, která demonstruje způsob využití písní a básní v návaznosti na učivo, výběr nalezených ukázek a doprovodné aktivity. Nakonec navrhujeme vlastní zpracování písně a básně v podobě metodických listů, které mohou sloužit pedagogům jako inspirace k výuce.

Závěrečná část hodnotí získané výsledky a srovnává je s hypotézami založenými na teoretické přípravě.

## **6.2 Résumé v angličtině**

This work deals with the use of songs and poems in French language teaching. The aim is to point out why the inclusion of songs and poems in teaching is beneficial and to analyze the amount and method of integrating into current textbooks.

The theoretical part explains the key concepts, the importance of songs and poems for foreign languages teaching and the diversity of learning styles of students.

The practical part focuses on the analysis of French textbooks. It is divided into quantitative part, which graphically shows the amount of found samples; and qualitative part that demonstrates how to use songs and poems in relation to the curriculum, selection of found examples and accompanying activities. Finally, we suggest two examples of processing a song and a poem in the form of methodological papers, which can serve as an inspiration for teachers.

The final part evaluates the results and compares them with the hypothesis based on theoretical preparation.

### **6.3 Résumé ve francouzštině**

Ce mémoire porte sur l'utilisation des chansons et poèmes dans l'enseignement du FLE. Son objectif est de signaler pourquoi l'intégration des chansons et des poèmes est utile dans l'enseignement et d'analyser la fréquence et la manière de leur intégration dans les méthodes actuelles.

Dans la partie théorique on explique les notions clés, l'importance des chansons et poèmes pour l'enseignement et la diversité des styles d'apprentissage des élèves.

La partie pratique se concentre sur l'analyse des méthodes de la langue française. Elle est divisée en une première partie quantitative illustrée par des graphiques montrant le nombre des extraits trouvés et en une deuxième partie qualitative présentant la manière de leur utilisation dans la continuité de l'enseignement par rapport aux choix d'extraits et des activités d'accompagnement. À la fin on définit deux modèles des fiches pédagogiques pouvant servir d'inspiration aux enseignants.

La partie finale évalue les résultats acquis en les comparant avec les hypothèses basées sur la préparation théorique.

## 7 SEZNAM PŘÍLOH

<b>PŘÍLOHA Č. 1:</b>	<b>SEZNAM ANALYZOVANÝCH UČEBNICOVÝCH SAD FRANCOUZSKÉHO JAZYKA (TABULKA) .....</b>	<b>119</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 2:</b>	<b>PÍSNĚ A BÁSNĚ (GRAF).....</b>	<b>125</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 3:</b>	<b>BÁSNĚ (GRAF).....</b>	<b>126</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 4:</b>	<b>PÍSNĚ (GRAF) .....</b>	<b>127</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 5:</b>	<b>UKÁZKA: <i>FORUM: MÉTHODE DE FRANÇAIS</i> (TEXT) .....</b>	<b>128</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 6:</b>	<b>UKÁZKA 1: <i>ON Y VA. AIMEZ-VOUS LIRE?</i> (OBRÁZEK) ..</b>	<b>129</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 7:</b>	<b>UKÁZKA 2: <i>ON Y VA. AIMEZ-VOUS LIRE?</i> (OBRÁZEK) ..</b>	<b>130</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 8:</b>	<b>UKÁZKA 3: <i>ON Y VA. AIMEZ-VOUS LIRE?</i> (OBRÁZEK) ..</b>	<b>131</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 9:</b>	<b>UKÁZKA 1: <i>AMIS ET COMPAGNIE</i> (OBRÁZEK) .....</b>	<b>133</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 10:</b>	<b>UKÁZKA 2: <i>AMIS ET COMPAGNIE</i> (OBRÁZEK) .....</b>	<b>134</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 11:</b>	<b>UKÁZKA 1: <i>FRANCOUZŠTINA PRO SAMOUKY</i> (OBRÁZEK) .....</b>	<b>135</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 12:</b>	<b>UKÁZKA 2: <i>FRANCOUZŠTINA PRO SAMOUKY</i> (OBRÁZEK) .....</b>	<b>136</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 13:</b>	<b>UKÁZKA 1: <i>MISSION SPÉCIALE</i> (OBRÁZEK) .....</b>	<b>137</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 14:</b>	<b>UKÁZKA 2: <i>MISSION SPÉCIALE</i> (OBRÁZEK) .....</b>	<b>138</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 15:</b>	<b>UKÁZKA 3: <i>MISSION SPÉCIALE</i> (OBRÁZEK).....</b>	<b>139</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 16:</b>	<b>UKÁZKA: <i>EXTRA! 1: MÉTHODE DE FRANÇAIS</i> (OBRÁZEK) .....</b>	<b>140</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 17:</b>	<b>UKÁZKA: <i>LE FRANÇAIS ENTRE NOUS</i> (OBRÁZEK).....</b>	<b>141</b>

**Příloha č. 1: Seznam analyzovaných učebnicových sad francouzského jazyka (tabulka)**

číslování	celý název učební sady
1	BOROVANOVÁ, Vlasta a KAMENÍKOVÁ, Petra. <i>Francouzština pro samouky</i> . 1. vyd. Praha: Fragment, 2006. 224 s. ISBN 80-253-0262-8.
2	BOURDAIS, Danièle et al. <i>Francouzština - maturitní příprava. 1. díl, Učebnice</i> . Dubicko: INFOA, 2010. 157 s. Nová maturita. ISBN 978-80-7240-721-7.
3	BOURDAIS, Danièle et al. <i>Francouzština: maturitní příprava. 2. díl, Učebnice</i> . Dubicko: INFOA, 2011. 159 s. Nová maturita. ISBN 978-80-7240-724-8.
4	SCHREITMÜLLER, Fabienne. <i>Francouzština za 24 dnů: intenzivní kurz pro samouky + audio CD</i> . 2. vyd. Brno: Edika, 2013. v, 241 s. Jazyky. Učebnice. ISBN 978-80-266-0162-3.
5	PRAVDOVÁ, Marie. <i>Le Français pour vous = Francouzština pro začátečníky</i> . 2. vyd. Voznice: Leda, 1999. 375 s. ISBN 80-85927-10-1.
6	PRAVDOVÁ, Marie a PRAVDA, Miroslav. <i>Francouzština nejen pro samouky</i> . 1. vyd. Voznice: Leda, 2007. 568 s. ISBN 978-80-7335-083-3.
7	PRAVDOVÁ, Marie. <i>Francouzština pro pokročilé samouky 1</i> . 1. vyd. Voznice: Leda, 2012. 551 s. ISBN 978-80-7335-129-8.
8	RICHARD, Bernadette a ROYNARD, Marie-Paule. <i>Mission spéciale: méthode de français langue étrangère. 1, Cahier d'Activités et de Choix</i> . Paris: Hatier, 1992. 160 s. ISBN 2-218-03860-9.
9	RICHARD, Bernadette a ROYNARD, Marie-Paule. <i>Mission spéciale: méthode de français langue étrangère 2, Livre de l'Élève</i> . Paris: Hatier, 1993. ISBN 2-218-04116-2.



číslování	celý název učební sady
10	TAIŠLOVÁ, Jitka. <i>On y va! 1: francouzština pro střední školy</i> . 1., aktualiz. vyd. Voznice: Leda, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7335-107-6.
11	TAIŠLOVÁ, Jitka. <i>On y va! 1A, Pracovní sešit: francouzština pro střední školy</i> . 1., aktualiz. vyd. Voznice: Leda, 2007. ISBN 978-80-7335-108-3.
12	TAIŠLOVÁ, Jitka. <i>On y va! 1B, Pracovní sešit: francouzština pro střední školy</i> . 1., aktualiz. vyd. Voznice: Leda, 2007. ISBN 978-80-7335-108-3.
13	TAIŠLOVÁ, Jitka. <i>On y va!: francouzština pro střední školy</i> . 2. 2., aktualiz. vyd. Voznice: Leda, 2009. 247 s. ISBN 978-80-7335-168-7.
14	TAIŠLOVÁ, Jitka. <i>On y va!: 2A: francouzština pro střední školy: pracovní sešit</i> . 2., aktualizované vyd. Voznice: Leda, 2009. ISBN 978-80-7335-169-4.
15	TAIŠLOVÁ, Jitka. <i>On y va! 2B: francouzština pro střední školy: pracovní sešit</i> . 2., aktualiz. vyd. Voznice: Leda, 2009. 119 s. ISBN 978-80-7335-169-4.
16	TAIŠLOVÁ, Jitka. <i>On y va! 3: francouzština pro střední školy</i> . 2., aktualiz. vyd. Voznice: Leda, 2010. 3 sv. ISBN 978-80-7335-170-0.
17	TAIŠLOVÁ, Jitka. <i>On y va!: francouzština pro střední školy</i> . 3A, <i>Pracovní sešit</i> . 2., aktualiz. vyd. Voznice: Leda, 2010. 112 s. ISBN 978-80-7335-171-7.
18	TAIŠLOVÁ, Jitka. <i>On y va!: francouzština pro střední školy</i> . 3B, <i>Pracovní sešit</i> . 2., aktualiz. vyd. Voznice: Leda, 2010. 87 s. ISBN 978-80-7335-171-7.

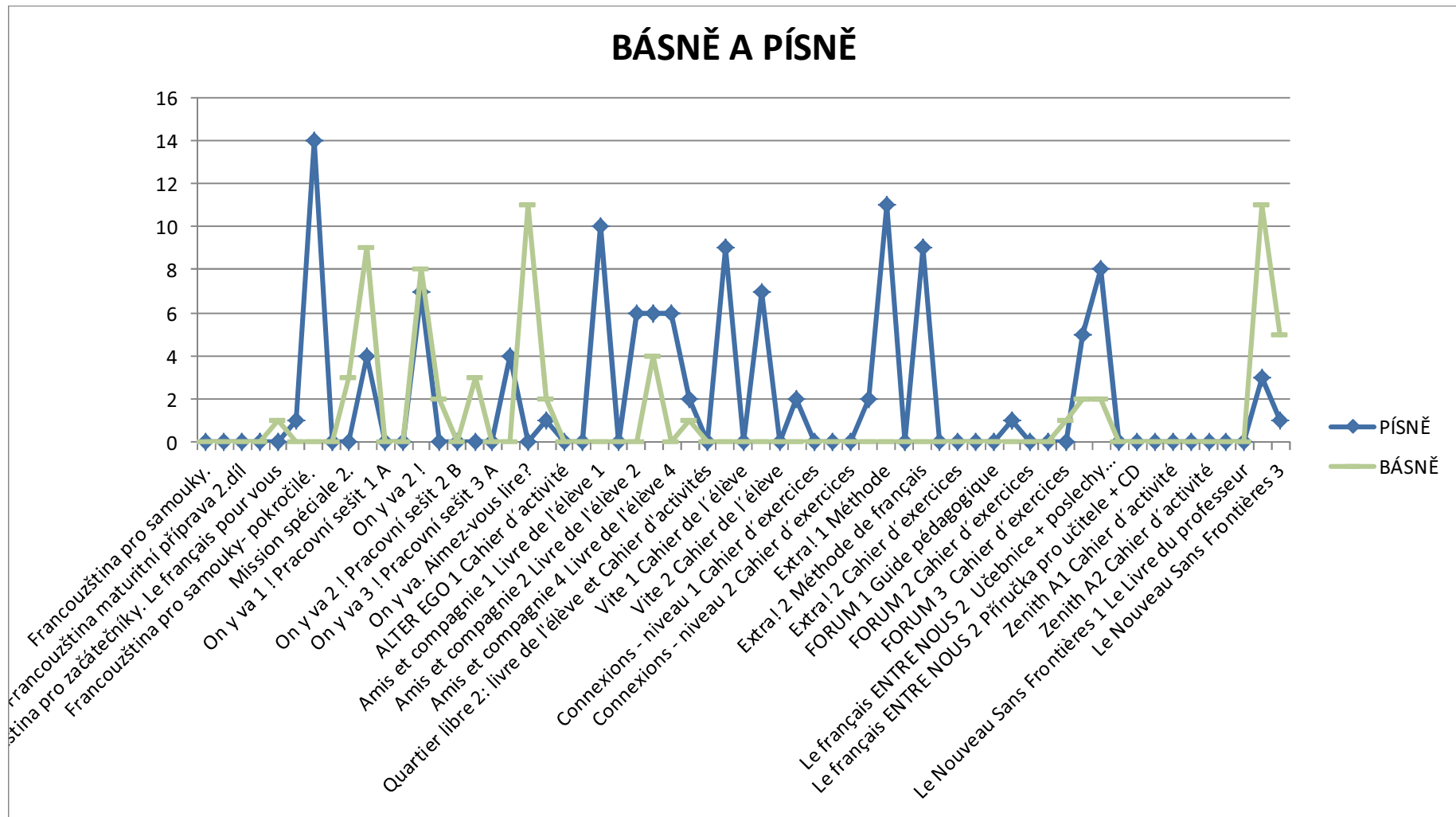
číslování	celý název učební sady
19	TAIŠLOVÁ, Jitka. <i>On y va! : francouzština pro střední školy. 4, Aimez-vous lire?. (Textes littéraires)</i> . Vyd. 1. Praha: Leda, 2001. 131 s. ISBN 80-85927-83-7.
20	BERTHET, Annie et al. <i>Alter ego: méthode de français. 1</i> . Paris: Hachette, [2012]. 192 s. ISBN 978-2-01-155420-8.
21	BERTHET, Annie et al. <i>Alter ego: méthode de français. 1, [Cahier d'activités]</i> . Paris: Hachette, [2010]. 127 s. ISBN 978-2-01-155421-5.
22	DOLLEZ, Catherine et al. <i>Alter ego. 4, Guide pédagogique</i> . Paris: Hachette, ©2008. 190 s. ISBN 978-2-01-155518-2.
23	SAMSON, Colette. <i>Amis 1 et compagnie: [méthode de français]. Livre de l'élève</i> . [S.l.]: Cle international, 2008. 127 s. ISBN 978-2-09-035490-4.
24	SAMSON, Colette. <i>Amis 1 et compagnie: [méthode de français]. Cahier d'activités</i> . [S.l.]: Cle international, 2009. 95 s. ISBN 978-2-09-035491-1.
25	SAMSON, Colette. <i>Amis 2 et compagnie: [méthode de français]. Livre de l'élève</i> . [S.l.]: Cle International, 2008. ISBN 9782090327748.
26	SAMSON, Colette. <i>Amis 3 et compagnie: [méthode de français]. Guide pédagogique</i> . [S.l.]: Cle international, 2009. 111 s. ISBN 978-2-09-035498-0.
27	SAMSON, Colette. <i>Amis 4 et compagnie: [méthode de français]. Livre de l'élève</i> . [S.l.]: Cle International, 2010. ISBN 9782090383232.
28	BOSQUET, Michèle et al. <i>Quartier libre: livre de l'élève et Cahier d'activités. 1. 1. vyd.</i> Praha: Klett, 2010. 1 sv., 1 CD-ROM. ISBN 978-80-7397-063-5.

číslování	celý název učební sady
29	BOSQUET, Michèle et al. Quartier libre 2: livre de l'élève et Cahier d'activités: [francouzština pro střední školy]. 1. vyd. Praha: Klett, 2011. 2 sv. ISBN 978-80-7397-075-8.
30	CRIMI, Anna Maria a HATUEL, Domitille. <i>Vite! 1: méthode de français. [Livre de l'élève]</i> . Recanati: Eli, ©2011. 128 s. ISBN 978-88-536-0605-1.
31	CRIMI, Anna Maria a HATUEL, Domitille. <i>Vite! 1: méthode de français. [Cahier]</i> . Recanati: Eli, ©2011. 80 s. ISBN 978-88-536-0606-8.
32	CRIMI, Anna Maria, BLONDEL, Monique a HATUEL, Domitille. <i>Vite! 2: méthode de français. [Livre de l'élève]</i> . Recanati: Eli, ©2011. 128 s. ISBN 978-88-536-0607-5.
33	CRIMI, Anna Maria, BLONDEL, Monique a HATUEL, Domitille. <i>Vite! 2: méthode de français. [Cahier]</i> . Recanati: Eli, ©2011. 80 s. ISBN 978-88-536-0608-2.
34	MÉRIEUX, Régine a LOISEAU, Yves. <i>Connexions: méthode de français: niveau 1</i> . Paris: Didier, ©2004. 191 s. ISBN 2-278-05411-2.
35	MÉRIEUX, Régine a LOISEAU, Yves. <i>Connexions: cahier d'exercices: niveau 1</i> . Paris: Didier, ©2004. 191 s. ISBN 2-278-05528-9.
36	MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y. <i>Connexions: méthode de français: niveau 2</i> . Paris: Didier, 2004. ISBN 978-2-278-05532-6.
37	MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y. <i>Connexions: cahier d'exercices: niveau 2</i> . Paris: Didier, 2004. ISBN 978-2-278-05534-0.
38	MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y. <i>Connexions: méthode de français: niveau 3</i> . Paris: Didier, 2005. ISBN 978-2-278-05622-4.
39	GALLON, Fabienne. <i>Extra! 1: méthode de français</i> . Paris: Hachette, 2002. 112 s. ISBN 2-01-155231-1.

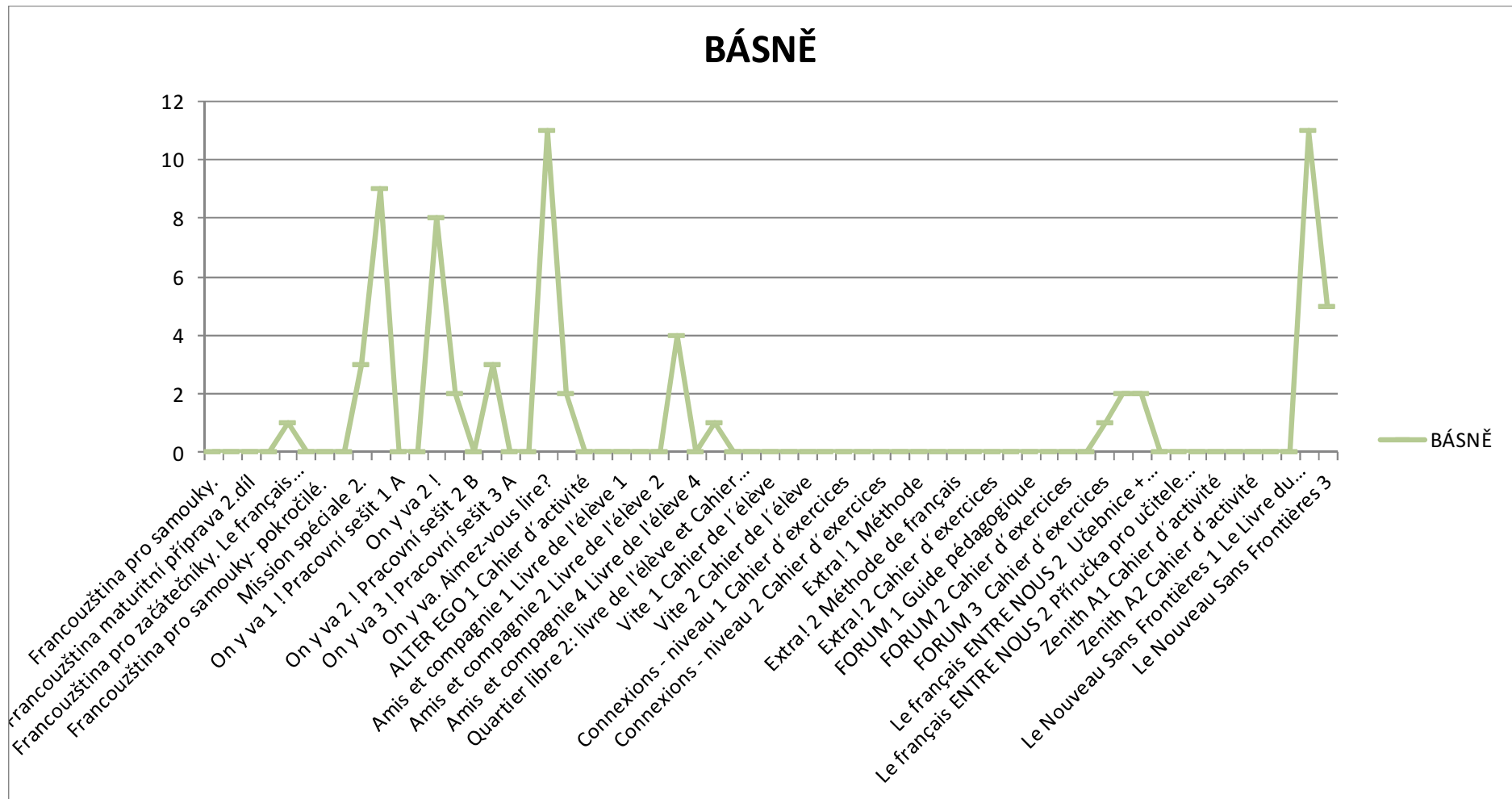
číslování	celý název učební sady
40	GALLON, Fabienne. <i>Extra! 1: Cahier d'exercices</i> . Paris: Hachette, 2004. ISBN 9788072383306.
41	GALLON, Fabienne. <i>Extra! 2: méthode de français</i> . Paris: Hachette, 2002 ISBN 201155207-9.
42	GALLON, Fabienne. <i>Extra! 2: Guide pédagogique</i> . Paris: Hachette, 2002. ISBN 201155208-7.
43	GALLON, Fabienne. <i>Extra! 2: cahier d'exercices = [pracovní sešit]</i> . 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005. 32, 63 s. ISBN 80-7238-379-5.
44	BAYLON, Christian et al. <i>Forum: méthode de français. 1</i> . Paris: Hachette, ©2000. 209 s. ISBN 2-01-155085-8.
45	MURILLO, Julio et al. <i>Forum: méthode de français. 1. Guide pédagogique</i> . Paris: Hachette, ©2000. 159 s. ISBN 2-01-155135-8.
46	MURILLO, Julio et al. <i>Forum: méthode de français. 2: guide pédagogique</i> . Paris: Hachette, ©2001. 192 s. ISBN 2-01-155137-4.
47	CAMPÀ, Àngels et al. <i>Forum 2: méthode de français. Cahier d'exercices</i> . Paris: Hachette, 2001. 95 s. ISBN 2-01-155138-2.
48	GUÉDON, Patrick. <i>Forum. 3, Guide pédagogique: méthode de français</i> . Paris: Hachette, ©2003. 126 s. ISBN 2-01-155183-8.
49	BERTHET, Annie a MENAND, Robert. <i>Forum: méthode de français. 3, Cahier d'exercices. Éd. 2</i> . Paris: Hachette, 2003. 94 s. ISBN 2-01-155182-X.
50	NOVÁKOVÁ, Sylva et al. <i>Le français entre nous 1: učebnice</i> . 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2009. 80 s. ISBN 978-80-7238-867-7.
51	NOVÁKOVÁ, Sylva et al. <i>Le français entre nous 2</i> . 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2010. 3 sv. ISBN 978-80-7238-927-8.
52	NOVÁKOVÁ, Sylva et al. <i>Le français entre nous. 2, Pracovní sešit</i> . 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2010. 72 s. ISBN 978-80-7238-928-5.
53	NOVÁKOVÁ, Sylva et al. <i>Le français entre nous 2: příručka učitele</i> . 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2010. 143 s. ISBN 978-80-7238-929-2.

číslování	celý název učební sady
54	CHEIN, Sandrine et al. <i>Zénith 1: méthode de français: A1</i> . [S.l.]: Cle international, ©2012. 159 s. ISBN 978-2-09-038608-0.
55	MIMRAN, Reine a POISSON-QUINTON, Sylvie. <i>Zénith 1: méthode de français: A1. Cahier d'activités</i> . [S.l.]: Cle international, ©2012. 78 s. ISBN 978-2-09-038609-7.
56	BARTHÉLÉMY, Fabrice et al. <i>Zénith 2: méthode de français: A2</i> . [S.l.]: Cle international, ©2013. 159 s. ISBN 978-2-09-038611-0.
57	MIMRAN, Reine a POISSON-QUINTON, Sylvie. <i>Zénith 2: méthode de français: A2. Cahier d'activités</i> . [S.l.]: Cle international, ©2013. 111 s. ISBN 978-2-09-038612-7.
58	DOMINIQUE, Philippe et al. <i>Le nouveau sans frontières: méthode de français</i> . Paris: CLE International, 1988. ISBN 2.19.033450.
59	DOMINIQUE, Philippe et al. <i>Le nouveau sans frontières: Le livre du professeur 1</i> . Paris: CLE International, 1988. ISBN 9782190334561.
60	DOMINIQUE, Philippe et al. <i>Le nouveau sans frontières 2: méthode de français</i> . Paris: CLE International, ©1989. 223 s. ISBN 2-19-033460-8.
61	GIRARDET, Jacky, CRIDLIG, Jean-Marie a DOMINIQUE, Philippe. <i>Le nouveau sans frontières: méthode de français. 3</i> . Paris: CLE International, 1990. 239 s. ISBN 2-19-033471-3.

## Příloha č. 2: Písně a básně (graf)



## Příloha č. 3: Básně (graf)







**Příloha č. 5: Ukázka: *Forum: méthode de français* (text)****Le message. Jacques Prévert**

*La porte que quelqu'un a ouverte  
La porte que quelqu'un a refermée  
La chaise où quelqu'un s'est assis  
Le chat que quelqu'un a caressé  
Le fruit que quelqu'un a mordu  
La lettre que quelqu'un a lue  
La chaise que quelqu'un a renversée  
La porte que quelqu'un a ouverte  
La route où quelqu'un court encore  
Le bois que quelqu'un traverse  
La rivière où quelqu'un se jette  
L'hôpital où quelqu'un est mort.<sup>110</sup>*

---

<sup>110</sup> BERTHET, Annie a MENAND, Robert. *Forum: méthode de français. 3, Cahier d'exercices. Éd. 2.* Paris: Hachette, 2003. 94 s. ISBN 2-01-155182-X. S. 39-40



**Příloha č. 7: Ukázka 2: *On y va. Aimez-vous lire?* (obrázek)<sup>112</sup>****Jean Arthur Rimbaud**

(1854–1891)



La brève mais fulgurante expérience poétique de Rimbaud marque l'avenir entier de la poésie française.

À ce titre, bien qu'il ait lui-même renoncé, encore adolescent, à la création littéraire, et bien que son œuvre soit relativement peu abondante, c'est un auteur d'importance primordiale.

**Ma bohème**

(Fantaisie)

- |   |   |
|---|---|
| <p>1 Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées;<br/>Mon paletot aussi devenait idéal,<br/>J'allais sous le ciel, Muse! et j'étais ton féal;<br/>Oh! là là! que d'amours splendides j'ai rêvées!</p> <p>5<br/>Mon unique culotte avait un large trou.<br/>– Petit-Poucet rêveur, j'égrenais dans ma course<br/>Des rimes. Mon auberge était à la Grande-Ourse.<br/>– Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou.</p> | <p>10 Et je les écoutais, assis au bord des routes,<br/>Ces bons soirs de septembre où je sentais des gouttes<br/>De rosée à mon front, comme un vin de vigueur;</p> <p>Où, rimant au milieu des ombres fantastiques,<br/>15 Comme des lyres, je tirais les élastiques<br/>De mes souliers blessés, un pied près de mon cœur!</p> |
|---|---|

Poésies (1868–1870)

<sup>112</sup> TAIŠLOVÁ, J. *On y va. Aimez-vous lire?* Praha: LEDA, 2001. ISBN 80-85927-83-7.

Příloha č. 8: Ukázka 3: *On y va. Aimez-vous lire?* (obrázek)<sup>113</sup>

## Jean de La Fontaine

(1621–1695)

La Fontaine est né à Château-Thierry, en Champagne, ville des bords de Marne. Dans sa vie, il hésite entre diverses voies (théologie, droit), puis finit par assumer la charge de son père et devient ainsi Maître des Eaux et Forêts. On l'a marié, il a un fils, mais il néglige femme et enfant pour lire, fréquenter une aimable société, écrire. Ses *Fables*, souvent satiriques, parfois assombries, conservent une inimitable fraîcheur.

La Fontaine a rendu la fable dramatique, poétique, porteuse d'un message moral, personnel et philosophique. Il écrit: « L'apparence des fables est puérile, je le confesse; mais ces puérités servent d'enveloppe à des vérités importantes. »

### Le Chêne<sup>1</sup> et le Roseau<sup>2</sup>

- 1 Le Chêne un jour dit au Roseau:  
 Vous avez bien sujet<sup>3</sup> d'accuser la Nature;  
 Un Roitelet<sup>4</sup> pour vous est un pesant<sup>5</sup> fardeau<sup>6</sup>.  
 Le moindre vent qui d'aventure<sup>7</sup>
- 5 Fait rider<sup>8</sup> la face de l'eau,  
 Vous oblige à baisser la tête:  
 Cependant que mon front, au Caucase<sup>9</sup> pareil,  
 Non content d'arrêter les rayons du soleil,  
 Brave<sup>10</sup> l'effort de la tempête.
- 10 Tout vous est aquilon<sup>11</sup>, tout me semble zéphyr<sup>12</sup>.  
 Encor si vous naissiez à l'abri du feuillage<sup>13</sup>  
 Dont je couvre le voisinage,  
 Vous n'auriez pas tant à souffrir:  
 Je vous défendrais de l'orage;
- 15 Mais vous naissez le plus souvent  
 Sur les humides bords des Royaumes du vent.  
 La Nature envers vous me semble bien injuste.  
 Votre compassion<sup>14</sup>, lui répondit l'Arbuste,  
 Part d'un bon naturel; mais quittez ce souci.
- 20 Les vents me sont moins qu'à vous redoutables<sup>15</sup>.  
 Je plie, et ne romps pas. Vous avez jusqu'ici  
 Contre leurs coups épouvantables<sup>16</sup>

1 dub

2 rákos

3 máte důvod

4 střízlík (pták)

5 těžký (qui pèse beaucoup)

6 břemeno

7 náhodou

8 rozčepí

9 Kavkaz

10 čel

11 severák

12 váněk, zefýr

13 listí, listoví

14 lítost, soucit

15 oběvané, hrozné

16 (proti) děsným, strašným, příšerným (narážka)

<sup>113</sup> TAIŠLOVÁ, J. *On y va. Aimez-vous lire?* Praha: LEDA, 2001. ISBN 80-85927-83-7.

Résisté sans courber<sup>17</sup> le dos;  
 Mais attendons la fin. Comme il disait ces mots,  
 25 Du bout de l'horizon accourt avec furie  
 Le plus terrible des enfants  
 Que le Nord eût portés jusque-là dans ses flancs.  
 L'Arbre tient bon; le Roseau plie.  
 Le vent redouble<sup>18</sup> ses efforts  
 30 Et fait si bien qu'il déracine<sup>19</sup>  
 Celui de qui la tête au ciel était voisine,  
 Et dont les pieds touchaient à l'empire des morts.

Fables (1668–1678)  
 Livre I<sup>er</sup>

17 aniž by ohnul, sklomil

18 zdvojnásobí, zesílí

19 vykoření

### Expliquez en français les expressions :

le chêne – le fardeau – l'aiglon – le zéphyr – le feuillage – l'arbuste – accourir – redoutable – déraciner – redoubler

### Quel est le contraire des expressions :

pesant – le zéphyr – épouvantable – le jour – défendre – baisser – content – humide – injuste – mort ?

**Décomposez les mots :** redoutable – redoubler – déraciner

### Comment peut-on exprimer en français le mot tchèque těžký ?

Utilisez les variantes en courtes phrases.

Expliquez où se trouve le Caucase, quel est son point culminant.

Où se déroule l'action ?

Identifiez la situation initiale. – Quelle phrase / Quel vers indique le/s changement/s de la situation ?  
 – En combien de parties correspondant à des acteurs ou des situations différents peut-on diviser la fable ?

Précisez les situations.

Racontez l'histoire.

Reformulez la morale\* ; proposez des variantes.

Quelles sont les fables de La Fontaine que vous connaissez ? Racontez-les, en tchèque ou en français – ou bien en tchèque, puis en français.

### Le saviez-vous ?

Jean de La Fontaine est, avec Victor Hugo, l'écrivain le plus populaire de France ; les petits Français lisent et récitent les *Fables* dès l'enfance et c'est à celles-ci qu'il doit l'essentiel de sa gloire. Néanmoins, sa philosophie lui a attiré de graves reproches de la part de Jean-Jacques Rousseau qui, dans son roman pédagogique intitulé *Émile* (1762), le condamne très sévèrement en écrivant : « On fait apprendre les fables de La Fontaine à tous les enfants, et il n'y en a pas un seul qui les entende<sup>(1)</sup> ; quand ils les entendraient, ce serait encore pis, car la morale en est tellement mêlée et si disproportionnée à leur âge, qu'elle les porterait plus au vice qu'à la vertu. »

[...]

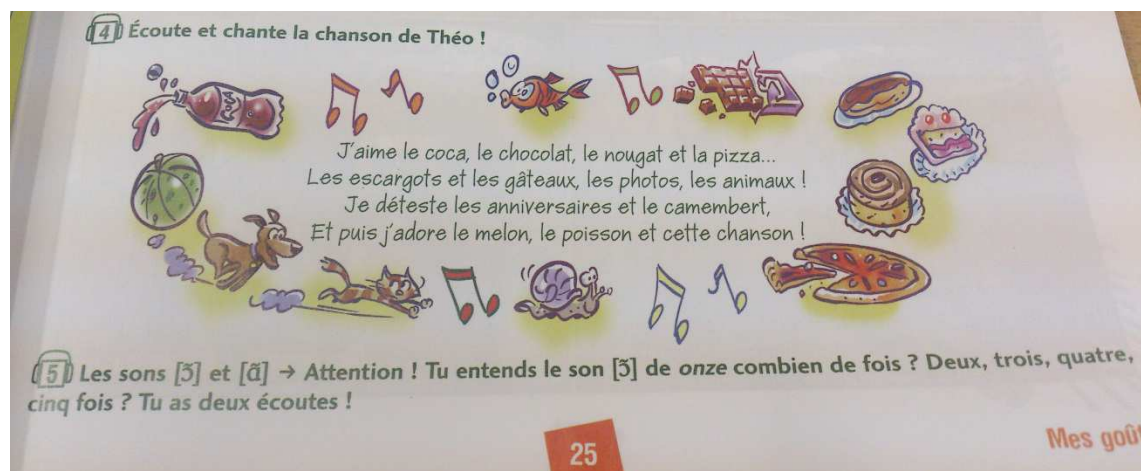
Réfléchissez, puis donnez votre avis personnel.

(1) entendre = comprendre (sens ancien du mot)

<sup>114</sup> TAIŠLOVÁ, J. *On y va. Aimez-vous lire?* Praha: LEDA, 2001. ISBN 80-85927-83-7.

**Příloha č. 9: Ukázka 1: Amis et compagnie (obrázek)<sup>115</sup>**

4) Écoute et chante la chanson de Théo !



J'aime le coca, le chocolat, le nougat et la pizza...  
Les escargots et les gâteaux, les photos, les animaux !  
Je déteste les anniversaires et le camembert,  
Et puis j'adore le melon, le poisson et cette chanson !

5) Les sons [ɔ] et [ɑ] → Attention ! Tu entends le son [ɔ] de onze combien de fois ? Deux, trois, quatre, cinq fois ? Tu as deux écoutes !

25

Mes goûts

<sup>115</sup> SAMSON, Colette. *Amis 1 et compagnie: [méthode de français]. Livre de l'élève.* [S.l.]: Cle international, 2008. 127 s. ISBN 978-2-09-035490-4. S. 25



Příloha č. 10: Ukázka 2: *Amis et compagnie* (obrázek)<sup>116</sup>

**4** Dessine un monstre et présente-le !  
 Il a combien de têtes ? 1, 2 ou 3 têtes ? Combien de bras ? ...  
 Combien de mains ? ... de jambes ? ... de pieds ? ...  
 Il s'appelle comment ? ... Il a quel âge ? ...  
 Il a des frères et sœurs ? Oui ? Non ? ...  
 Il a un animal ? Oui ? Non ? ...  
 Qu'est-ce qu'il aime ? Le fromage ? les frites ? le poisson ? ...  
 Il fait du vélo ? Il fait de la natation ? Il fait du judo ? ...  
 Il joue au foot ? Il joue au tennis ? Il joue aux cartes ? ...  
 Il habite où ? à côté d'un musée ? d'un cinéma ? d'un zoo ? ...  
 Il préfère quelle matière ? le sport ? la musique ? les maths ? ...

**5** Écoute et « bouge » sur la chanson !  
 Vous êtes prêts, les amis ? ... Bougez !  
 Levez les bras ! Baissez les bras ! Secouez les bras ! Et tournez ! (2x)  
 Baissez la tête ! Levez la tête ! Secouez la tête ! Et avancez !  
 Baissez la tête ! Levez la tête ! Secouez la tête ! Et reculez !  
 Pliez les bras ! Et marchez ! Pliez les jambes ! Et sautez ! (2x)

<sup>116</sup> SAMSON, Colette. *Amis 1 et compagnie: [méthode de français]. Livre de l'élève.* [S.l.]: Cle international, 2008. 127 s. ISBN 978-2-09-035490-4. S. 59



**Příloha č. 11: Ukázka 1: *Francouzština pro samouky (obrázek)*<sup>117</sup>**

26. Všímněte si slovesných časů v následujícím úryvku písně  
G. Brassense:

Elle est à toi cette chanson  
Toi l'Auvergnat qui sans façon<sup>3</sup>  
M'as donné quatre bouts de bois<sup>4</sup>  
Quand dans ma vie il faisait froid  
Toi qui m'as donné du feu quand  
Les croquants<sup>5</sup> et les croquants<sup>5</sup>  
Tous les gens bien intentionnés<sup>6</sup>  
M'avaient fermé la porte au nez ...

«Chanson pour l'Auvergnat»  
Paroles et musique: Georges Brassens  
Chanté par Georges Brassens

3 - sans façon - bez okolků  
4 - le bout de bois - kousek dřeva  
5 - le croquant - pejor. křupan  
6 - bien intentionné - mající dobré úmysly



<sup>117</sup> PRAVDOVÁ, M. *Francouzština pro samouky – pokročilé*. Praha: LEDA, 2012. ISBN 978-80-7335-129-8. S. 99



**Příloha č. 12: Ukázka 2: Francouzština pro samouky (obrázek)<sup>118</sup>**

Oh ! Je voudrais tant que tu te souviennes  
des jours heureux où nous étions amis  
en ce temps-là la vie était plus belle  
et le soleil plus brûlant qu'aujourd'hui.

« Les feuilles mortes »

Musique : Joseph Kosma

Paroles : Jacques Prévert

Chanté par Yves Montand

30. Řekněte, že je to *jeden z nejstarších, nejznámějších ... (nejstarší, nejznámější)*:

1. Ce monument est plus ancien que les autres.
2. Cet auteur est plus connu que les autres.
3. Ce médicament est meilleur que les autres.
4. Cette histoire est plus amusante que les autres.
5. Cet accident est moins grave que les autres.
6. Cet ami est meilleur que les autres.

**162**

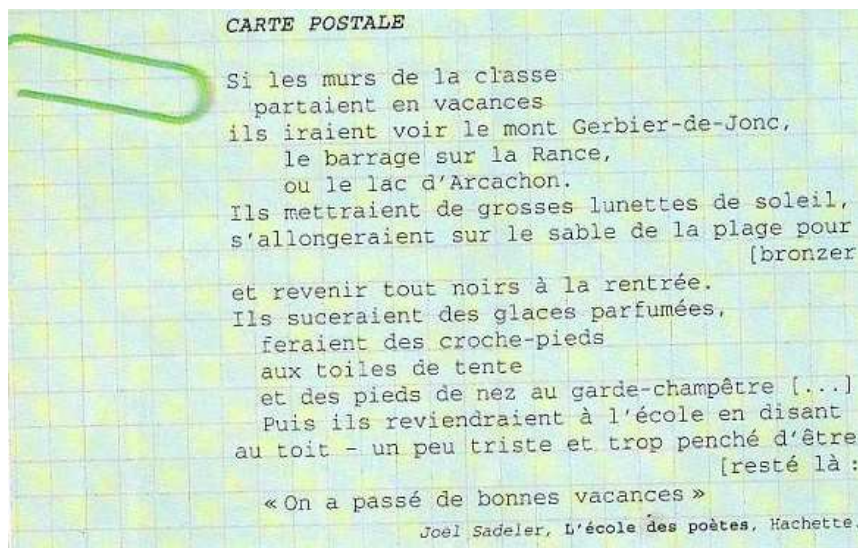
<sup>118</sup> PRAVDOVÁ, M. *Francouzština pro samouky – pokročilé*. Praha: LEDA, 2012. ISBN 978-80-7335-129-8. S. 162

**Příloha č. 13: Ukázka 1: *Mission spéciale* (obrázek) <sup>119</sup>**

<sup>119</sup> RICHARD B., ROYNARD M.. *Mission spéciale 2. Méthode de Français Langue Étrangère. Livre de l'Élève*. Paris: HATIER, 1993. ISBN 2-218-04116-2. S. 19

**Příloha č. 14: Ukázka 2: *Mission spéciale* (obrázek) <sup>120</sup>**

<sup>120</sup> RICHARD B., ROYNARD M.. *Mission spéciale 2. Méthode de Français Langue Étrangère. Livre de l'Élève*. Paris: HATIER, 1993. ISBN 2-218-04116-2. S. 58

**Příloha č. 15: Ukázka 3: *Mission spéciale* (obrázek)<sup>121</sup>**

<sup>121</sup> RICHARD B., ROYNARD M.. *Mission spéciale 2. Méthode de Français Langue Étrangère. Livre de l'Élève.* Paris: HATIER, 1993. ISBN 2-218-04116-2.S. 90

Příloha č. 16: Ukázka: *Extra! 1: méthode de français (obrázek)*<sup>122</sup>

**JOUONS AVEC LES SONS**

1. **Écoute la chanson.**

2. **Comment ça se prononce ?**  
Les lettres qui ne se prononcent pas : les consonnes finales et le « e » muet.

a. Écoute et barre les consonnes finales qui ne se prononcent pas.

- Daniel est de Paris. Son père est boulanger.
- Il habite boulevard Hector Malot, au numéro neuf, dans un bel appartement.
- Il a beaucoup d'amis.
- Le soir après les cours, il aime jouer au football et regarder des matchs à la télé.

b. Écoute la prononciation du « r » final. Quand est-ce qu'il ne se prononce pas ?

c. Écoute et répète sans prononcer les « e » muets.

- C'est une bonne idée !
- On aime la musique classique mais aussi la musique moderne.
- Elle est triste parce qu'elle a un problème.
- Tu m'accompagnes chez le médecin samedi ?

d. Vrai ou faux ?

- Un « e » muet est un e sans accent.
- Le « e » muet est toujours à la fin d'un mot.
- Le « e » final muet ne se prononce pas.

e. Écris des phrases contenant des « e » muets et fais-les prononcer à ton/ta camarade. Corrige sa prononciation.

3. **Chante la chanson.**

Les vacances, pour nous, c'est les copains,  
la liberté, la piscine, le repos et le soleil !  
Le sport, pour nous, c'est le basket, la danse,  
la natation, le tennis et le vélo.  
Le matériel scolaire, pour nous, c'est les cahiers,  
les classeurs, les livres et les stylos.  
Les pays francophones, pour nous, c'est  
la Belgique, la France, le Québec et la Suisse.  
Les loisirs, pour nous, c'est le cinéma,  
l'ordinateur, les sports, les livres et la télé.  
La famille, pour nous, c'est les cousins, les  
enfants, les grands-parents, la mère et le père.

<sup>122</sup> GALLON, Fabienne. *Extra! 1: méthode de français*. Paris: Hachette, 2002. 112 s. ISBN 2-01-155231-1. S. 15



Příloha č. 17: Ukázka: *Le français entre nous* (obrázek)<sup>123</sup>

**Petits exercices pour ta langue.** *Malá cvičení pro tvůj jazyk.*

**Voyelles** (Arthur Rimbaud)

**A** noir      **E** blanc  
**U** vert      **I** rouge  
**O** bleu

Voyelles!

**Travaillez par deux.** Pracujte ve dvou.  
 Tu dis « les voyelles », ton camarade dit « les couleurs ». Ty vyjmenuješ „samohlásky“, kamarád „barvy“.  
 Articulez bien et essayez de varier l'intonation : interrogation – exclamation – surprise – tristesse ...  
 Dobře artikulujte a vyzkousejte intonační proměny: otázka – zvolání – překvapení – smutek ...

**Modèle** – « A » ?  
 – Noir ! etc.

**Les Saisons**  
 Au printemps, p'tites feuilles  
 En été, grandes feuilles  
 En automne, plein d'feuilles  
 En hiver, plus d'feuilles

**Travaillez encore par deux.** Pracujte opět ve dvou.  
 Tu dis « les saisons », ton camarade dit « les feuilles ». Ty vyjmenuješ „roční doby“, kamarád „listy“.  
 Articulez bien et essayez de le jouer en sketch.  
 Dobře artikulujte a zkuste zahrát jako scénku.

**Modèle** – Au printemps ?  
 – P'tites feuilles ! etc.

<sup>123</sup> NOVÁKOVÁ, Sylva et al. *Le français entre nous 1: učebnice*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2009. 80 s. ISBN 978-80-7238-867-7. S. 60