

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra francouzského jazyka a literatury

DISERTAČNÍ PRÁCE

**Porovnání výuky literatury na českých a francouzských
gymnáziích**

**Comparison of the teaching of literature at Czech and French
secondary schools**

Mgr. Daniel Hanšpach

Školitelka: Dr. PhDr. Renáta Listíková, MCF

Studijní program: Doktorandský

Studijní obor: Pedagogika – didaktika cizích jazyků (francouzštiny)

2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Porovnání výuky literatury na českých a francouzských gymnáziích* vypracoval pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, květen 2018

.....

Poděkování

Děkuji Dr. PhDr. Renátě Listíkové, MCF za odborné vedení, cenné rady a vstřícnost při zpracování nejen disertační práce, ale i v průběhu celého doktorského studia.

Abstrakt

Disertační práce se zabývá problematikou literárního kánonu, komparací požadavků maturitní zkoušky z mateřského jazyka a z literatury v České republice a ve Francii, rovněž zkoumá různé přístupy k interpretaci literárního díla a k práci s literárním textem. Disertace analyzuje, jaké jsou dovednosti a znalosti, které žák prokazuje u maturitní zkoušky, v jakém poměru je zastoupena jazyková a literární složka, jaký písemný a ústní projev je od žáka očekáván a co je výstupem maturitní zkoušky. Dále se zabývá otázkou, jakým způsobem by se mělo přistupovat k výuce literární výchovy v ČR v jednadvacátém století, na základě poznatků, které přinesla komparace českého a francouzského přístupu. V disertaci jsou rozebírána historická, kulturní i společenská východiska, jež ovlivnila dnešní vnímání literatury v obou zemích, kdy je analyzován vývoj evropského myšlení o literatuře a proměny kánonu ve vztahu k mocenským i národním zájmům. Ve výzkumné části jsou prezentovány závěry analýz českých a francouzských učebnic literární výchovy s cílem přinést srovnání různých přístupů k tematizaci a členění učiva a také přístupů k práci s literárním textem (úryvkem literárního díla). Práce s literárním textem je ve výuce literární výchovy vnímána pozitivně vzhledem k dalšímu rozvoji školní i individuální četby žáka nejen vzhledem k maturitní zkoušce, ale i z hlediska rozvoje jeho analytického myšlení a jeho ústního i písemného projevu.

Klíčová slova: Literární kánon, kurikulum, didaktika literatury, maturitní zkouška, literární text, srovnávací pedagogika

Abstract

The thesis deals with the issue of the literary canon. It compares the requirements of the school-leaving exam in the mother tongue and the literature in the Czech Republic and in France and it explores different approaches to the interpretation of the literary work and to the textual analysis. The thesis analyzes skills and knowledge that pupils demonstrate in the school-leaving exam, proportions of the linguistic and the literary parts, requirements for the academic writing and the oral speech and types of the outputs of the school-leaving exam. Furthermore, it deals with the approach to the teaching of the literary education in the Czech Republic in the 21st century with regard to the French approach. Historical, cultural and social background that influenced today's perceptions of literature in both countries is discussed. In the research part the conclusions of analyzes of the Czech and French textbooks of literary education are presented. The aim is to compare the different approaches to the content and to the structuring of the curriculum, as well as the approaches to the work with the literary text. The textual analysis is perceived positively in literary education in relation to the further development of the pupils' school or individual reading, not only because of the school-leaving exam, but also in terms of the development of his or her analytical thinking and oral and written expression.

Key words: Literary canon, curriculum, teaching literature, school-leaving exam, literary text, comparative education

Obsah

Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
A) Problematika literárního kánonu v ČR a ve Francii.....	11
1 Definice a funkce literárního kánonu.....	11
2 Umělecké dílo jako konstanta hodnot.....	14
3 Francouzské a české (evropské) myšlení o literatuře.....	16
4 Román jako kanonický vítěz 20. století.....	21
5 Mainstreamová a „okrajová“ literatura.....	22
6 Školní literární kánon.....	25
7 Závěr.....	29
B) Komparace českých a francouzských maturit – jaké jsou očekávané cíle a výstupy literární výchovy.....	31
1 Úvod do problematiky komparace modelů vzdělávání.....	31
2 Francouzský vzdělávací systém a jeho specifika.....	34
3 Francouzská maturitní zkouška z literatury.....	36
4 Literární komentář ve Francii nahlížený z edukačního i historického pohledu.....	41
5 Česká maturitní zkouška z literatury.....	43
6 Debaty o smyslu výuky literatury ve Francii.....	45
7 Debaty o smyslu výuky literatury v ČR.....	48
8 Shrnutí debat o smyslu výuky literatury.....	52
9 Závěr.....	54
C) České a francouzské přístupy ke konstruování významu uměleckého textu, čtenářské kompetence, práce s literárními texty a jejich členění v hodinách literární výchovy.....	56
1 Teoretický rámec myšlení o literatuře – francouzský strukturalismus a Pražská škola.....	56

2 Co rozumíme pod pojmem „interpretace“	61
3 Literární komunikační role.....	62
4 Didaktická a literárně-vědná interpretace.....	64
5 Čtenářské kompetence. Pojem kompetence v moderním pojetí evropanství.....	66
6 Čtenářská kompetence a čtenářská gramotnost.....	67
7 Výběr literárních textů v literární výchově.....	70
8 Členění literárních textů ve francouzských učebnicích literární výchovy.....	71
9 Literární žánr a proměny jeho chápání v české a francouzské didaktice literatury.....	73
10 Závěr.....	75
II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	76
Výzkumné otázky.....	76
A) Odlišnosti požadavků literární výchovy kladené na absolventa gymnázia v České republice a ve Francii.....	77
1 Požadavky kladené na maturanty z českého jazyka a literatury.....	77
2 Příklad pracovního listu – Nesnesitelná lehkost bytí od Milana Kundery.....	80
3 Požadavky literární výchovy kladené na absolventy českých gymnázií – shrnutí	81
4 Požadavky kladené na francouzské maturanty.....	82
5 Příklad zadání francouzské písemné maturitní práce – Literární aluze od osmnáctého století do dnešní doby.....	84
6 Požadavky literární výchovy kladené na absolventy francouzských gymnázií – shrnutí.....	85
7 Shrnutí komparace požadavků literární výchovy v ČR a ve Francii.....	86
B) Tematizace a členění v českých a francouzských učebnicích literární výchovy.....	89
1 Analýza členění a tematizace učiva ve francouzských učebnicích.....	89
2 Analýza členění a tematizace učiva v českých učebnicích.....	90
3 Členění učiva v tematických celcích.....	92

4 Shrnutí hlavních tendencí ve francouzských učebnicích.....	93
5 Shrnutí hlavních tendencí v českých učebnicích.....	94
6 Shrnutí českého a francouzského přístupu k výuce literatury.....	95
7 Členění a konkretizace učiva vzhledem k požadavkům literární výchovy kladených na žáka gymnázia – Komparace.....	97
C) Rozdíly při práci s literárními texty v českých a francouzských učebnicích.....	100
1 Čítanka k <i>Literatuře pro druhý ročník</i> – tematická oblast realismu a naturalismu.....	101
2 Učebnice <i>Textes aux séquences</i> – tematická oblast realismu a naturalismu.....	103
3 Učebnice <i>Français 2, Édition Passeurs de texte</i> – tematická oblast realismu a naturalismu.....	106
4 Výchova ke čtenářství.....	111
Závěr.....	115
Seznam použitých zdrojů.....	119

Úvod

Disertační práce si klade za cíl porovnat český a francouzský přístup k výuce literatury na gymnáziu s ohledem na požadavky a výstupy maturitní zkoušky z literatury, tedy prozkoumat, jak je literatura v ČR a ve Francii vnímána a jak je na ni nahlíženo, jakým způsobem je přistupováno k didaktické transpozici učiva v kurikulárních dokumentech, konkrétně v učebnicích literatury. Mezi zkoumané oblasti patří školní kánon – seznam děl, která jsou v průběhu studia probírána a jejichž znalost je po žácích požadována u maturitní zkoušky, výklad a interpretace literárního díla či způsob práce s literárním textem a jeho rozbor v hodinách literární výchovy. Při porovnávání specifík obou vzdělávacích systémů vycházíme především ze synchronního přístupu, který je zaměřen na historické období jednadvacátého století.

Otázky, které si v souvislosti se zvoleným tématem klademe – jak přistupovat k výuce literární výchovy, která díla se žáky probrat, jaký literární text zvolit a jakým způsobem s textem pracovat, jaké požadavky jsou kladeny na maturanty – se vzhledem k četným diskuzím odborníků i laické veřejnosti zdají být velice aktuálními. Dalším důvodem, který vedl ke zvolení výzkumného tématu, je zjištění, že stále není k dispozici dostatečné množství poznatků ze srovnání obsahů výuky různých zemí (států) a že se dosud nedospělo k analýzám, které by porovnávaly konkrétní obsahy vyššího sekundárního vzdělávání a které by vedly k obohacení českého přístupu k literární výchově a ke kritickému zhodnocení současného obsahu a požadavků současné maturitní zkoušky.

Mezi stěžejní literární prameny disertační práce pro komparaci maturitních zkoušek patří publikace týkající se srovnávací pedagogiky, moderní pedagogiky a didaktiky literatury, rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky, oficiální dokumenty popisující průběh, obsah a hodnocení maturitní zkoušky z literatury v ČR a ve Francii a kritické články vztahující se k současné podobě maturitní zkoušky. Při rozebírání problematiky literárního (školního) kánonu vycházíme především z českých a francouzských literárněvědných studií, dále z publikací věnujících se evropskému myšlení o literatuře a jeho vývoji. Při analýze teoretických rámců myšlení o literatuře, které formovaly české a francouzské pojetí didaktiky literatury, budeme vycházet z literárněvědných studií a monografií. Při zkoumání tematizace a členění učiva budeme vycházet primárně z českých a z francouzských učebnic literární výchovy pro gymnázia.

První kapitola teoretické části disertační práce bude zkoumat problematiku literárního kánonu v optice odlišných kulturně-literárních, hodnotových, společenských i historických přístupů s cílem vymezit funkce kánonu vzhledem ke školní výuce. Druhá kapitola teoretické části disertační práce se zabývá podobou a požadavky maturitní zkoušky s hlavním zřetelem k maturitní zkoušce z literatury vzhledem k národním specifikám obou porovnávaných zemí. Tato kapitola dále přinese shrnutí aktuálních debat týkajících se současné podoby a smyslu výuky literární výchovy s ohledem na uplatnění absolventů gymnázia v dalším profesním i osobním životě. Třetí kapitola teoretické části disertační práce bude analyzovat teoreticko-literární rámec a historická východiska českého a francouzského myšlení o literatuře vzhledem k literárnímu textu. Jedná se o východiska, která dodnes ovlivňují nahlížení na literární text a také to, jak se s literárním textem (s úryvkem textu) pracuje v hodinách literární výchovy.

Hlavní výzkumnou otázkou disertační práce je „Jak se od sebe liší požadavky literární výchovy kladené na absolventa gymnázia v České republice a ve Francii?“. Dílčí výzkumné otázky jsou „Jak je učivo tematizováno a členěno v českých a francouzských učebnicích literární výchovy?“ a „Jak se od sebe liší práce s literárními texty v českých a francouzských učebnicích?“

První kapitola výzkumné části disertační práce se bude zabývat požadavky kladenými na maturanty z literatury v ČR a ve Francii, a to především z pohledu struktury (didaktický test, písemná část, ústní část) a požadavků maturitní zkoušky (jaké dovednosti žáci prokazují u maturitní zkoušky). Druhá kapitola výzkumné části disertace bude rozebírat, jakým způsobem je učivo členěno v českých a francouzských učebnicích literární výchovy, tedy jak jsou tematicky členěny části publikace i jednotlivé kapitoly, jaké lze vysledovat podobnosti i rozdíly v tematickém členění učiva a jak se tato skutečnost odráží v přístupech k výuce literární výchovy. Třetí kapitola výzkumné části disertační práce bude analyzovat otázky, které jsou kladeny při práci s literárním dílem v rámci školní výuky.

Věříme tomu, že disertační práce přinese ucelený komparativní pohled na rozdílné i shodné aspekty českého a francouzského přístupu v nahlížení na literaturu a její didaktickou transpozici. Doufáme rovněž, že vyzdvihne důležitost práce s literárním textem v hodinách literární výchovy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

A) Problematika literárního kánonu v ČR a ve Francii

1 Definice a funkce literárního kánonu

Literární kánon od konce osmnáctého století vyznačuje korpus textů, které skupina nositelů, např. celá kultura považuje za hodnotné, ztotožňuje se s nimi, autorizuje je a usiluje o jejich zachování, interpretaci a také o jejich další šíření. Jak uvádí J. Culler, „literatura v moderním smyslu je pojem starý sotva dvě století“¹ Dnešní chápání literatury se vyznačuje silným vztahem mezi jménem autora a literárnímu dílem. Kánon zahrnuje literární artefakty, které byly vlivem historických a kulturních procesů a společenského konsenzu zařazeny do pomyslného „zlatého fondu“ literatury. Základní charakteristikou kánonu je jeho neustálé přehodnocování: „Kánon se stává historicky proměnlivou entitou, která nevzniká z nějaké vyšší vůle božských principů krásy, ale z dějinného střetu různých diskursů, z nichž některé jsou v ‚darwinovském‘ přirozeném výběru úspěšnější než jiné.“² Kánon jako takový může existovat pouze v provázanosti s historickými či sociálními změnami společnosti, ve které dílo vzniklo.³ Tzv. sociologii literatury, jež zkoumá vztahy mezi stavem a vývojem literatury a vývojem a stavem společenským, se věnuje Mukařovský, před ním např. Hippolyte Taine⁴. Mukařovský tvrdí, že dějiny literatury mají být analyzovány s ohledem na to, čím se literatura odlišuje od jiných kulturních jevů. Dále zastává názor, že je potřeba na historii literatury nahlížet z jiného úhlu. Zdůrazňuje úlohu kolektivního povědomí

„v němž existují jednotlivé vývojové řady kulturních jevů, jako jsou jazyk, umění (mezi nimi i literatura), vědy, politika atd.; vztahy těchto jednotlivých řad objevily se jako vztahy strukturní, tj. jako sepětí řízené záměrností, dynamické a vzájemné. (...) Žádná z řad kulturních – mezi nimi ani literatura – není pouhým otiskem stavu společnosti v dané době.“⁵

¹ Culler, Jonathan, *Krátký úvod do literární teorie*, Brno: Host 2002, s. 29.

² Papoušek, Vladimír; Tureček, Dalibor. *Hledání literárních dějin*. Praha: Paseka, 2005, s. 40.

³ Pozn. Dokonce existují případy, kdy literární fenomén pronikl do neliterárního světa, což poukazuje na charakter dlouhodobého kolektivního sdílení literatury. V této souvislosti můžeme jmenovat např. bovarismus, oblomovštinu či Goethovo *Utrpení mladého Werthera*, jenž mělo nepřímý negativní dopad na zvýšení sebevražd u mladých lidí nejen na území dnešního Německa.

⁴ Pozn. Vliv myšlenek pozitivismu je patrný dodnes v přístupu některých vyučujících, kteří se ve výkladu literatury zaměřují především na faktografické dějiny literatury, a nikoliv na práci s textem.

⁵ Mukařovský, Jan, *Studie (II)*, Brno: Host, 2007, s. 221.

Roland Barthes prohlašuje „svět“ a „literaturu“ za dvě různá univerza, na jedné straně svět se všemi politickými, sociálními a ekonomickými faktory, na straně druhé literární dílo, které je nejednoznačné a osamocené, neboť se propůjčuje několika významům najednou.⁶ Casanovová⁷ konstatuje relativní nezávislost uměleckého prostoru vzhledem k oblasti politiky a hospodářství, přestože jednotlivé národní literatury si navzájem kulturně konkurují. Kánon ustanovený na základě stabilní společenské skupiny, která se na podobě takového kánonu dohodla, odráží zájmy té či oné konkrétní skupiny, která na sebe může strhnout kulturní dominanci. V 16. století byly hospodářským centrem Benátky, ale v intelektuální rovině např. Benátky převyšovala Florencie, v 17. století hospodářsky dominoval Amsterdam, literatuře však dominoval Madrid a Řím. V 18. století byl nejdominantnějším hospodářským centrem Londýn, kulturním centrem Paříž, kulturní rozmach Itálie a Německa se projevil především v době, kdy obě země ekonomicky stagnovaly. Ani dnešní ekonomická dominance USA nepřisuzuje americké literatuře žádný primát.⁸ Např. ve Francii bylo v roce 1973 vydáno 52,2 titulů na 100 000 obyvatel, v USA to bylo 39,7 titulů na 100 000 obyvatel.⁹

Knihy, jež chápeme jako kanonické, by měly překračovat rozhled jedné generace a být zajímavými, čtivými i po letech. Smyslem kánonu by mělo mimo jiné být to, že nastavuje společnosti zrcadlo v jejím kulturně-historickém směřování. Kánony plní rozličné sociální a identifikační funkce:

„zakládají identitu; reprezentují konstitutivní normy pro danou skupinu, tuto skupinu legitimizují a vymezují proti jiným skupinám, poskytují orientaci v jednání – dodávají estetické a mravní hodnoty, stanovují určité normy a pravidla chování; zajišťují komunikaci prostřednictvím stejných předmětů.“¹⁰

Rozlišujeme kánony individuální, neoficiální (nejsou institucionalizované, avšak reprezentují hodnoty určité sociální skupiny) a kánony institucionalizované (stanovené školními předpisy, školou, odbornou veřejností, encyklopediemi, literárními lexikony apod.). Dále můžeme rozlišit kánony národní a nadnárodní. Hlavní funkcí národního kánonu je dodávat legitimitu svému národu a spoludefinovat ho. Nadnárodní kánon zahrnuje pomyslný korpus nejhodnotnějších literárních děl, jaká kdy byla napsána, nehledě na jazyk či kulturu, ve které vznikla. Jak uvádí A. Bílek, dějiny literatury se píší, aby jejich autor dokázal propojenost

⁶ Viz Barthes, Roland, *Histoire ou littérature, Sur Racine*, Paříž: Éditions du Seuil, 1963, s. 145-167.

⁷ Casanova, Pascale, *Světová republika literatury*, Praha: Karolinum, 2012, s. 26.

⁸ Viz Braudel, Fernand, *Civilisation matérielle, économie et capitalisme* Paříž: Armand Colin, 1979, s. 54.

⁹ Parkhurst Clark Priscilla, *Literary France. The Making of a Culture*, Los Angeles: University of California Press, 1987, s. 217.

¹⁰ Nünning, Ansgar. *Lexikon teorie literatury*. Brno: Host, 2006, s. 72.

literatury se společenským děním či dobovým kontextem, v němž literatura vznikla. Bílek ovšem dodává, že tato vlastnost není rezervovaná pouze pro „velká“ literární díla, ba naopak. Dokonce tvrdí, že dětské filmové příběhy *O Krtkovi*, které Zdeněk Miler psal přes padesát let, nám mohou k charakterizaci proměn „dobového klimatu“ sdělit více než sledování vývojové linie Kunderova díla či vývojové linie české povídky druhé poloviny 20. století.¹¹

Kánon nelze zakonzervovat, neboť se jeho podoba stále proměňuje. V daleké minulosti byl kánon chápán jako estetická norma (estetický kánon), pravidlo či měřítko či byl rezervován pro svaté texty. Literární kánony byly v historii definovány především optikou literární etiky, kterou chápeme jako jev společenský, ideologický či světonázorový, tudíž bez znalostí estetických a etických norem, zvyklostí a dominujících hodnot daného historického období nelze správně analyzovat hodnotu konkrétního literárního díla. Kánony jsou literárními texty, díly, ke kterým se zároveň vztahují či na ně odkazují jiné texty, připomínají je.¹² Kánon v literatuře nastoluje

„korpus děl, který je považován za určitý model, jakýsi katalog nejreprezentativnějších autorů; kanonizací rozumíme operaci, kdy je nějaké dílo symbolicky dopsáno na tento seznam. Přídavné jméno ‚kanonický‘ bývá někdy synonymem slova ‚klasický‘.“¹³

Kanonické texty, pomyslná výkladní skříň literatury, v sobě zahrnují objektivní literární kvalitu, reprezentativnost, zdůraznění morálně volných, všeobecně platných zásad správného a příkladného chování jedince ve společnosti (anebo naopak kontrastně poukazují na špatné a nepřípustné chování), jsou tak mezilidskou i mezigenerační komunikací. Proti oficiálnímu kánonu, který zprostředkovává národní kulturu zpravidla v jisté zpopularizované podobě, můžeme postavit kritický literární kánon. P. Bourdieu používá pojem „kulturní pole“, který „typicky krystalizuje ve vysokoškolských seznamech povinné četby daného filologického oboru.“¹⁴ Nicméně kánon bývá vykládán jako soubor estetických pravidel i literárními vědci 20. století, jako jsou Dmitrij Lichačov a Jan Mukařovský. Lichačov v díle *Poetika staroruské literatury*¹⁵ zastává názor, že bez studia mravních a ideologických aspektů literární etikety není možno zcela pochopit literární hodnotu daného literárního díla. Jak uvádí Culler, literatura je institucí plnou paradoxu, neboť „vytvářet literaturu znamená psát podle stávajících formulí (...)

¹¹ Papoušek, Vladimír; Tureček, Dalibor, op. cit., s. 83.

¹² Pozn. Díla nejsou izolovaná, naopak spolu „komunikují“, odkazují na sebe např. prostřednictvím intertextuality (citace, parodie, plagiát, aluze, pastiš) právě intertextualitě a literární provázanosti kanonických děl bývá ve francouzských publikacích věnována velká pozornost.

¹³ Auron, Paul, *Le dictionnaire du littéraire*, Paříž : Presses universitaires de France, 2002, s. 70. (Přeložil autor práce.)

¹⁴ Muller, Richard, Šidák, Pavel, *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů*, Academia, Praha 2012, s. 287.

¹⁵ Lichačov, Dmitrij Sergejevič, *Poetika staroruské literatury*, Praha: Odeon, 1975.

ale také jít proti nim, překračovat je (...) literatura funguje na základě odhalování a kritizování svých vlastních omezení tak, že zkouší, co se stane, když někdo začne psát jinak.“¹⁶

2 Umělecké dílo jako konstanta hodnot

Umělecké dílo můžeme chápat jako soubor hodnot. Takto ho chápe již Mukařovský, který se ovšem zaměřuje na analýzu básnických děl. Mukařovský vyzdvihuje estetickou funkci díla, jelikož ostatní funkce lze nalézt i v běžném jazykovém projevu, jsou to např. hodnoty existence, intelektuální, etické, náboženské, sociální atd., jež Mukařovský souhrnně označuje jako mimoestetické,¹⁷ tedy takové, které nejsou dotčeny poetickou funkcí. Toto rozdělení ovšem nijak neupozaduje značnou důležitost mimoestetických hodnot při výstavbě básnického díla – „mimoestetické hodnoty v básnickém díle jsou vepjaty do jeho umělecké výstavby a podřízeny jejím vývojovým zákonům.“¹⁸ Za jediné adekvátní hodnocení díla Mukařovský považuje hodnocení estetické – přičemž se nehodnotí správnost myšlenek či jejich pravdivost – přestože otázka adekvátního hodnocení je značně komplikovaná, neboť ke kolísáním dochází často právě mezi estetickým a mimoestetickým přístupem při samotném hodnocení. Mukařovský ve své studii *Estetická funkce a estetická norma jako sociální fakta* uvádí, že „není pevné hranice mezi oblastí estetickou a mimoestetickou“¹⁹, zároveň dokazuje, že „v umění estetická funkce je dominantní, kdežto mimo ně, i je-li přítomna, má postavení druhotné“.²⁰ Z toho vyplývá, že strukturalista Mukařovský estetickou funkci díla klade nad ostatní funkce. Estetická funkce je taktéž spjata s tvarem díla, ovšem Mukařovský nepoužívá – jako ruští strukturalisté – pojem forma, nýbrž struktura, přičemž ve svém pojetí problematiky odmítá tradiční dichotomii obsahu a formy díla, na významové výstavbě díla se tak podílejí veškeré jeho složky stejnou měrou, rovněž se zamýšlí nad otázkou, která má blízko k otázce historické proměnlivosti díla. V literárním díle však nepřezívá vždy jen to, co je nadčasové. Můžeme uvést příklad díla *Anna Karenina*. Jak soudí V. Papoušek:

„Co má společného český čtenář dvacátého prvního století s ruskou dámou devatenáctého století? Nic. Ani kulturně, ani společensky, ani zkušenostně – prostě nic. To, co je tu interpretováno jako nadčasové, nestojí nad časem, ale spočívá naopak v přesné analýze doby, tehdejšího času, v obrazu otevřené lidské situace, v nedořešenosti a výzvě toho, co v díle vyvstává jako svět hrdinů. Jde o historicky specifický obraz střetu subjektu

¹⁶ Culler, Jonathan, op. cit., s. 49.

¹⁷ Mukařovský, Jan, op. cit., s. 9.

¹⁸ Ibid., s. 15.

¹⁹ Mukařovský, Jan, *Estetická funkce a estetická norma jako sociální fakty*, Praha: František Borový, 1936, s. 7.

²⁰ Ibid., s. 11.

se ‚vším‘. Velikost Tolstého příběhu spočívá ve schopnosti tuto historickou situovanost a tento střet obnovovat před čtenářem, jako by byl jeho.²¹

Mukařovský dále soudí, že obecná hodnota literárního díla či záruka její relativní stability spočívá v nadindividuální povaze uměleckého znakového systému, tedy to, co je všem lidem společné bez ohledu na sociální kolektiv, který formuje jedince, hovoří též o konstantách, jež jsou dány antropologicky tím, že lidé všech kontinentů disponují kolektivním vědomím. Mukařovský tvrdí, že estetická norma nesmí být brána vždy jako apriorní hlavní měřítko literární kvality díla, což je v souladu s názorem Lichačova, že respektování norem kánonů nutně neochuzovalo kvality středověké literatury, ale naopak literaturu zkrášlovaly. K pohybu směrem dopředu, k nacházení nových forem vyjadřování docházelo i v případě, že dílo narušilo pravidla dobového kánonu, např. konvence převládajícího žánru. Na druhou stranu lze i tak libovolné dílo zařadit do pomyslné literární řady, neboť úspěšný text zpravidla splňoval normy, které vymezovaly, „jakým způsobem se dílo začleňuje do literatury.“²²

Literatura je jako jiná umělecká odvětví podrobována kritické analýze přehodnocování. Klasifikaci a vymezení literárních žánrů nalezneme poprvé v Aristotelově *Poetice*. Aristotelovo rozdělení žánrů na lyriku, epiku a drama bylo považováno za nedotknutelný kánon až do konce osmnáctého století. Není divu, že *Poetika* dominovala literární teorii a je stále jejím základním kamenem; Aristoteles se v ní zabývá klasifikací dramatu (a to zejména tragédií, komedií) a poezii. V této souvislosti je třeba připomenout, že zmínku o žánrech nalezneme už u Platóna v jeho *Ústavě* (který mimo jiné rozlišoval mimesis od diegesis). Literární žánr je důležitý jak pro genezi díla, tak pro jeho recepci: čtenář rozpozná podle určitých znaků poetiky daného díla, o který žánr se jedná, což může vnímání díla z jeho strany ovlivnit.

²¹ Papoušek, Vladimír; Tureček, Dalibor, op. cit., s. 67.

²² Vodička, Felix. *Struktura vývoje: studie literárněhistorické*. Praha: Odeon, 1969, s. 35.

3 Francouzské a české (evropské) myšlení o literatuře

Francouzská společnost byla od svého vzniku vždy ve velmi úzkém kulturním a historickém vztahu ke krásné literatuře. Jako jedna z největších světových literatur do jisté míry dominovala světu posledních patnáct století, na druhou stranu dnes dochází k přehodnocování tohoto pojmu:

„Literární činnosti se tento úzkostný spěch nevyhýbá. Román, básnická sbírka, esej sotva opustila tiskárnu, a už jsou méně čteny pro to, co jsou – dílo umělce nebo myslitele, který čelí svou subjektivitou světu prostřednictvím jazyka. Jsou vnímány spíše díky místu, velkému či zanedbatelnému – kapitola, stránka, odstavec, řádek nebo nic –, které zaujmou ve virtuálních učebnicích literatury gymnazistů v roce 2080?“²³

Francouzská beletrie se vyznačuje jistými specifiky, jako je např. frankofonní literatura, jejíž pojetí vyžaduje velký počet různých kompetencí, orientace v problematice literatury Blízkého východu apod., většinou se však hovoří o „francouzské literatuře“. V českém prostředí lze v této souvislosti zmínit problematiku takřka opačnou, a to enormní vliv dalšího jazyka na společensko-kulturní dění na území dnešní ČR až do druhé poloviny devatenáctého století. Také u jiných středoevropských literatur můžeme hovořit o nemožnosti interpretovat je komplexně, aniž bychom je vztáhli k sousední německé kultuře.

Literární díla pokládána za ryze česká, jakou jsou např. dramata J. K. Tyla, jsou do jisté míry německá či rakouská. Pojetí literární historie se posouvá horizontálním směrem: „rezonanci a dopad určitého textu v prostoru je možné zkoumat a interpretovat bez ohledu na to, zda jde o text český či ne-český.“²⁴ K historii každého národa a literárně-lingvistickému dědictví se váží určité formální znaky, debaty, formy či stylistické normy, a proto příslušníci „minoritních“ jazyků inklinují k formálnímu definování estetického, literárního jazyka. Na tomto místě by bylo vhodné připomenout, že nejen český jazyk byl pod nadvládou německého jazyka, ale že podobnou zkušenost učinil německý kulturní život ve vztahu k francouzštině a ke Francii, která dlouhodobě dominovala evropské literatuře, a německý kulturní, potažmo literární vývoj byl oproti francouzskému opožděn.

Roku 1870 vydal Fridrich II. v Berlíně esej pod titulem *De la littérature allemande, des défauts qu'on peut lui reprocher, quelles en sont les causes, et par quels moyens on peut les corriger*²⁵.

²³ Lepape, Pierre: *Země literatury*, Brno: Host, 2006, s. 5.

²⁴ *Ibid.*, s. 81.

²⁵ „O německé literatuře, o vadách, které ji lze vytykat, o jejich příčinách a o prostředcích, jimiž je lze napravit.“ (Přeloženo autorem práce.)

Tento text byl publikován francouzsky, německy až po několika letech: Tímto dal monarcha najevo „specifickou literární nadvládu, kterou na konci 18. století uplatňoval francouzský jazyk nad německými vzdělanci.“²⁶

Lze tvrdit, že středověký člověk si dobro spojuje s Bohem. Krásno by se mělo shodovat s dobrem a pravdou, tedy atributy božskými. Krása bývá časté ztotožňována s užitečností. Vznik knihtisku zavedl rychlejší šíření knih a jejich dostupnost, ale také cenzuru. Nakladatel rozhodoval podle svého vkusu, co bude a nebude vyloučeno z evropského myšlení, a v této době skutečně došlo k zavržení velkého množství knih. Dokonce fungovala jakási knižní policie, která měla za úkol „nechat zmizet“ špatná díla. Spisovatel nemá na svou knihu žádná práva, svá díla vydává anonymně či pod pseudonymem:

„Za spisovateli stojí jejich mocní ochránci z řad světské a církevní aristokracie. Tyto záležitosti se vyřizují na vrcholné úrovni a diskrétně. Podřízená nebo služební pozice zaručuje spisovatelům relativní beztrestnost.“²⁷

Roku 1563 vychází ve Francii královské nařízení, které zakazuje, aby byly vydávány knihy bez královského privilegia. Dochází ke konkurenčním bojům mezi nakladateli, tajnému čtení knih, které jsou ničeny. Ke konci osmnáctého století a začátkem devatenáctého dochází poprvé k tomu, že jsou vyhlášena přísná pravidla pro autorská práva, pro vztah mezi autory a vydavateli. Zatímco středověk ponechával díla cirkulovat v jakémisi anonymním oběhu, kdy jméno autora nemělo k dílu de facto žádný vztah, přichází moderní pojetí literatury s požadavkem autora, který si za svůj text ponese zodpovědnost.

Z pohledu vývoje literární vědy a kanonického čtení můžeme ve francouzském prostředí považovat za významné tyto autory a jejich díla pojednávající o poetice – Jean Molinet : *Art et science de rhétorique* (1493), Thomas Sébillet : *Art poétique françois* (1548), Boileau: *L'art poétique* (1647) – o autorově (nejen rozsahem) úctyhodném díle *Uměním básnickém* se zmíníme v souvislosti s obdobím klasicismu. Jean Lemaire de Belges, uznávaný d'Ubellayem či Ronsardem ve své *Shodě dvou jazyků* srovnává francouzštinu, italštinu a toskánštinu a vyzdvihuje kvality francouzského jazyka, když vnímá Francouze jako přímé potomky syna Hectora Trojského, tudíž je podle tohoto autora francouzština starší než latina.

Robert Estienn vydává roku 1539 *Francouzsko-latinský slovník*, o sto let později vychází *Pokladnice francouzského jazyka*.²⁸ Od roku 1535 musí být podle nařízení z Villiers-Cotterêts

²⁶ Casanova, Pascale, op. cit., s. 35.

²⁷ Lepape, Pierre: *Země literatury*, op. cit., s. 66-67.

²⁸ Jako další obranu francouzštiny můžeme uvést *Obranu a oslavu francouzského jazyka* (1550) od Du Bellaye.

uváděna všechna slova ve francouzském jazyce. Na začátku vlády Ludvíka XIV. již Francouzi důvěřovali svému národnímu jazyku natolik, že převzal vládu nad latinou ve všech oborech, a jak se zdá – spolu s válkami Ludvíka a s mírovými smlouvami – i nad ostatními evropskými jazyky, když se stal jazykem užívaným v diplomacii.²⁹ Je třeba si uvědomit, že v této době je možné se ve značné části Evropy domluvit francouzsky a ke francouzskému jazyku je často vzhlíženo jako ke vzoru. Francouzská akademie plní svou úlohu, dohlíží na francouzský jazyk a dbá o celosvětové šíření francouzštiny jako součást frankofonie.

Zde jistě mnohé napadnou obrany českého jazyka, například *Rozprava na obranu jazyka slovanského* (vydána roku 1775), zvláště pak českého od Bohuslava Balbína či *Obranu jazyka českého proti zlobivým jeho utrhačům* (1783) Karla Ignáce Tháma z doby národního obrození, která vykazuje výrazné prvky nacionalismu. Literatura je pod silným vlivem národních, politických instancí, které pomohla legitimovat, ale z jejichž vlivu se začíná postupně vymaňovat, dochází tak k postupné depolitizaci literatury. Jungmannova *Slovesnost* (1820) přinesla jako první učebnice literatury snahu zvýšit kulturní i národní povědomí národa.³⁰ Pokud však porovnáme například jungmannovské pojetí obrození s přístupem osvícenským, zjistíme, že se od sebe liší tím, že národ tvoří vrchol hodnotové pyramidy – „hodnota ‚národ‘ je povýšena i nad hodnotu ‚lidství““. ³¹ Literatura měla významný podíl na formování nejen českého či francouzského národa, od prvních příběhů, které byly předávány dalším generacím, v nichž lze porovnat jeden národ s druhým, až po národní sebeurčení a zakotvenost.

Tvorba českého národního obrození měla mnohdy spíše symbolickou než estetickou hodnotu, často byla založena na různých osobnostech z kulturní sféry. Utvoření souvislé strukturalistické mapy tohoto období tedy bylo velmi složité. Felix Vodička ve své studii *Počátky krásné prózy novočeské* ustanovuje „vývojovou řadu z několika děl (Jungmannův překlad Chateaubriandovy *Ataly*, Lindova *Záře nad pohanstvem*), u kterých určuje směřování k dominantnímu postavení estetické funkce, k němuž potom došlo v díle Máchově.“³² České literární obrození se vyznačuje velkým množstvím historických témat a látek. V krajním případě sledujeme, jak je „historické natolik narušeno, že ztrácí svou dějinnou, minulostní identitu a stává se výrazovým

²⁹ Pozn. V Německu či v Rusku se stal francouzský jazyk jakýmsi „uhlazenějším“ druhým jazykem. Někteří nefrancouzští spisovatelé napsali svá díla v tomto jazyce, např. Němci Grimm a Holbach, Italové Galiani a Casanova.

³⁰ Pozn. Obrany národního jazyka představovaly jednu ze základních charakteristik humanistických evropských hnutí. V Itálii bránil národní jazyk básník Bembo, v Anglii Thomas More, v Německu Sebastian Brant.

³¹ Otruba, Mojimír, *Hledání národní literatury*, Praha: Academia, 2012, s. 25.

³² Šmahelová, Hana, *V síti dějin literatury národního obrození*, Praha: Karolinum, Praha 2011, s. 31.

plánem přítomného, jmenovitě při výpovědích o záležitostech národních (např. *Dekret kutnohorský* od J. K. Tyla).³³

Od konce sedmnáctého století mají v Evropě žánry klasifikační funkci literárních děl. Do sedmnáctého století nalezneme téměř výlučně poezii (epická, dramatická, lyrická), během devatenáctého a dvacátého století dochází k rozkvětu prózy (narativní, dramatické, epické) a poezie se stává převážně lyrickou. Ve Francii vzniká v roce 1635 Akademie, jež si osvojuje právo určovat pravidla pro jazyk, poezii a rétoriku. Richelieu si plní svůj cíl propojit literáty se státem, když tvoří sbor oficiálně uznávaných spisovatelů. Kumulace moci se projevuje také ve faktu, že akademici mají posuzovat pouze díla svých členů. V této době je jako nástroj moci uplatněno též divadlo.³⁴ Klasicismus se vyznačoval přísnými estetickými pravidly, kdy se literární tvorba rozlišuje na dva proudy – na vysoké a nízké literární žánry. Další přísná kanonická pravidla platila pro autory – co se týče jazyka a slovní zásoby, jež mohou ve svých dílech používat. Jednou z ústředních postav při formování kánonu je Nicolas Boileau-Despréaux, přítel Racina či Molièra, stává se dokonce mluvčím celé generace. Dílo *Umění básnické* mu přináší největší uznání a také vliv na královském dvoře – Boileau je estetickým soudcem, tvůrcem klasicistního kánonu pro celou Evropu. Boileau ve své knize upřednostňuje období antiky, co se týče literárních vzorů, reflektuje svou tvorbu i tvorbu ostatních autorů. Za pravé umění považuje imitaci přírody, mezi kterou zařazuje také lidské nitro. Když roku 1750 přicházejí Diderot, D'Alambert a další s prvním dílem Encyklopedie, mění pohled na vnímání spisovatelů společností – již nebudou vnímáni jako jakési ozdoby dvora, ale jako národu prospěšní umělci.

Rozvolňování a narušení kánonů přichází v období romantismu. Madame de Staël, jejíž romány inspirovaly vznik romantické literatury, má za to, že ve Francii se studují spisovatelé a v Německu knihy, a pokud Napoleon panuje nad Evropou, potom je to Německo a romantická literatura, která vládne nad myšlenkami a city, specifická německé duše je založena ne na politickém občanství, ale na jazyku, Německo se tedy vymezuje proti Napoleonovi národně kulturní vzepětím. Od dob romantismu, přes realismus a modernu dochází k tomu, že význačný literární směr má svůj dominantní literární žánr nebo literární žánry (např. můžeme vysledovat

³³ Otruba, Mojimír, op. cit., s. 18.

³⁴ Pozn. V této souvislosti můžeme zmínit spor Richelieua a Corneille. Corneille chce jako tvůrce *Cida* vystupovat jako samostatný a svrchovaný tvůrce a apeluje na to, aby bylo možné upravit literární látku ve smyslu vhodnosti na úkor pravdy apod. Richelieu chce „své“ spisovatele ovládat a on sám představuje mocensko-umělecký diktát (konexe ve společnosti, síť spolupracovníků, služby a protisloužby).

výrazné pnutí mezi prózou a poezií). Již několik let před Hugovou smrtí přicházejí ve francouzské literatuře nové literární směry, které romantismus překonávají. Jsou publikována díla tzv. prokletých básníků, dalším dílem dekadence je Huysmansův román *Naruby*, jež představuje znuděného melancholického aristokrata, vystihuje poptávku po čisté literární formě odpoutané od přirozenosti (Baudelaire, Poe) a rozpor mezi estetikou a každodenním životem běžného občana. Jasně vymezené literární školy přestávají být dominantním prvkem v literatuře. Spisovatelé začínají být vnímáni jako izolovaní tvůrci, dochází k v demokratizaci literatury.

Moderní umění přichází na přelomu devatenáctého a dvacátého století s mixem žánrů, např. básnickou prózou (Apollinaire, Éluard, Baudelaire). Po romantismu se objevují snahy o vyrovnání literatury hudbě, tedy propojení literárního kódu s jinými uměleckými kódy (Mallarmé, Baudelaire – muzikálnost verše symbolistů). V průběhu devatenáctého a dvacátého století dochází jednak k přehodnocování toho, co je všeobecně považováno za literární žánr, jednak k dekonstrukci tohoto pojmu, např. u Prousta – *Hledání ztraceného času* (1913-1927) či Joyce – *Odysseus* (1922). Kupříkladu umělecké hnutí surrealismu je do značné míry založeno na odmítnutí institucí a všech institucionalizovaných nařízení, především v oblasti klasifikace literárních žánrů. Od dob Gončarova *Oblomova* (1858) je ve dvacátém století silně akcentována postava literárního antihrdiny, např. u Alberta Camuse či Franze Kafky na pozadí krachu humanitních ideálů a válečných traumat. Již od začátku osmdesátých let minulého století se francouzská literatura vzdaluje od estetiky předchozích desetiletí tím, jak strukturalismus a avantgarda odmítají subjektivitu a realismus – „to znamenalo nepočítat s tlakem okolního světa a zapomenout na schopnost literatury rozhybávat individuální zkušenosti a kolektivní otázky.“³⁵ Současná francouzská literatura tato téma znovu akcentuje. Podle Umberta Eca literární postmoderna neznamena konec všech estetických kategorií, ale spíše jejich převrat – „Pohled postmoderny na (literární) modernu spočívá v tom, že minulost nemůže být popřena; musí být přehodnocena s nadhledem.“³⁶

³⁵ Viart, Dominique, Vercier, Bruno: *Současná francouzská literatura*, Paříž: Garamond, 2008, s. 16.

³⁶ Eco, Umberto, *Apostile au Nom de la rose*, Paříž: Biblio essais, 1985, s. 77. (Přeloženo autorem práce.)

4 Román jako kanonický vítěz 20. století

Kánony se mění tak, aby svou formou co nejlépe vystihly etické a estetické hodnoty doby, ve které daná díla vznikala, což je vyžadováno samotnou společností, dochází k přehodnocování a zkoumání toho, co lze považovat za literární žánr, jaké má definice či samotná existence žánrů význam ve vztahu k literárnímu kánonu. V posledních desetiletích bývá za literární kánon uváděn souhrn děl, která jsou podle nejrůznějších kritérií považována za pomyslný umělecký žebříček, tedy jakási „top“ díla literatury napříč celým světem. V tomto žebříčku se nejčastěji objevují díla z různých kultur a historických období, co do žánru především román, který lze paradoxně považovat za žánr otevřený a nepříliš kanonický, tedy nejméně svázaný estetickými pravidly. Jak uvádí Daniela Hodrová, vycházející též z úvah Michaila Bachtina: „Román jako by odevždy směřoval v míře mnohem větší než nerománové žánry k narušení monarchie normy a teroru pravidla, k otevřenosti, licenci v širokém smyslu slova.³⁷ Specifičnosti románu potvrzuje také Květoslav Chvatík:

„Obtížnost teoretické poetiky románu spočívá v tom, že jeho druhová podoba není ustálena, jako je tomu u klasické poezie a dramatu, a že se román ve své podstatě každému žánrovému kánonu vzpírá. Snad i proto se stal román typickým uměním moderní doby, odmítající normativnost i v ostatních uměleckých druzích a žánrech.“³⁸

Epická díla vznikají již v době, kdy není rozlišována fikce od historie. Jelikož vývoj evropských národních literatur vycházel z antických vzorů, dochází v ní ke kombinaci historických a fiktivních postav, např. v *Písni o Rolandovi*, kdy se v tomto hrdinském eposu (tzv. chansons de geste), který je jednou z nejstarších francouzských literárních památek, objevují jak historické postavy (Karel Veliký) i události, tak fiktivní literární postavy.

Když se pak toto rozlišení začne uplatňovat, dochází k „rozdělení narativní literatury na proud faktický a proud fikční“³⁹, k oddělení mýtu od historie, ke spojení obou proudů došlo svým způsobem zase v románu. V souvislosti s románem bývá některými literárními vědci zdůrazňována ta skutečnost, že romány mají v evropském kontextu společný vývoj; každý román je tak třeba posoudit ve vztahu k ostatním románům, které se dohromady dají nazvat jako „středoevropský román“. Středoevropský román zaujímá podle Milana Kundery významnou roli v literárním světě minulého století, mezi svoji „grande pléiade“⁴⁰ řadí např.

³⁷ Hodrová, Daniela, *Hledání románu. Kapitoly z historie a typologie žánru*, Praha: Československý spisovatel, 1989, s. 15.

³⁸ Chvatík, Květoslav, *Od avantgardy k druhé moderně. Cestami filozofie a literatury*, Praha: Torst, 2004, s. 166.

³⁹ Scholes, Robert, Kellogg, Robert, *Povaha vyprávění*, Brno: Host, 2002, s. 206.

⁴⁰ Kundera, Milan, *Le rideau*. Paris: Gallimard, 2005, s. 65.

tyto autory: Kafku, Brocha, Musila, Gombrowicze. Otázce pohledu na současný román a jeho interpretace se věnovalo mnoho spisovatelů. Osobnost Milana Kundery v sobě spojuje nejen český a francouzský přístup k nahlížení na literární teorii, ale také postavu spisovatele, který je zároveň literární vědec. Jestliže žánr románu prošel v historii několika klíčovými událostmi⁴¹, romány osmnáctého století se vyznačují dominantní rolí vypravěče, romány devatenáctého století čtenáře upozadují a chtějí realitu zpodobňovat realisticky, je to podle Kundery⁴² Vladislav Vančura, který jako první přichází s kombinací obou přístupů, na něj navazuje Kundera, který se inspiruje např. u Kafky, Musila, Manna či Brocha. Ve své knize *Umění románu (L'art du roman)* se Kundera věnuje otázce mimésis a pravděpodobna a dochází k názoru, že úkolem literatury není zobrazit našeho běžného života se všemi jeho očekávanými předpoklady, nýbrž narušení tohoto pravděpodobna a navození dojmu, že vše může být jinak.

Výrazným zdrojem inspirace k definici evropského románu u Kundery jsou bezpochyby Montaignovy Eseje, které inspirovaly Descartesa ke skepsi. Kundera dále vychází z myšlenek Cervantese⁴³, který podle Kundery jako první zpochybnil všechny jistoty, aby jako jedinou jistotu nastolil nejistotu.

5 Mainstreamová a „okrajová“ literatura

Pohledy na pojem literárního kánonu se v průběhu vývoje lidské civilizace vyvíjely a proměňovaly. Velkému zájmu badatelů a odborníků se literární kánon těšil v druhé polovině minulého století, kdy začal být chápán (především levicově orientovanými mysliteli) také jako prostředek moci, který může odrážet zájmy vládnoucí skupiny obyvatel. Představitelé hnutí nového hnutí usuzují, že zavedenou kanonickou řadu je potřeba konfrontovat s texty, kterým zatím schází renomé. Odmítají v literatuře hledat jednu nezpochybnitelnou pravdu a obecně se pokoušejí hledat souvislosti tam, kde by je nikdo jiný nehledal. Zavedené texty jsou tak konfrontovány s nezavedenými, texty umělecké s texty neuměleckými, tedy s díly, „které postrádají estetický lesk, reflektované používání rétorických figur, aureolu odstupu od každodenního světa či zřetelné vyznačení fikčnosti, které jednotlivě i dohromady charakterizují

⁴¹ Fořt, Bohumil, Kudrnáč, Jiří, Kyloušek, Petr, *Milan Kundera aneb Co zmůže literatura? Soubor statí o díle Milana Kundery*, 2012, Brno: Host, s. 152.

⁴² Viz Kundera, Milan, *Umění románu. Cesta Vladislava Vančury za velkou epikou*, Praha: Československý spisovatel, 1960.

⁴³ Kundera, Milan, *Zneužívané dědictví Cervantesovo*, Brno: Atlantis, 2005, s. 7-31.

beletrii.⁴⁴ Nejedná se tedy o zpochybňování kánonu jako takového, nýbrž o snahu pochopit důvod, proč se některé texty staly uznávanými a jiné ne.

Někteří, převážně levicoví literární odborníci, akcentují názor, že za prosazováním či neprosazováním toho či onoho díla stojí zájmy establishmentu. Od sedmdesátých let přichází kritika ideologií. Osmdesátá léta přináší kritiku kánonu ze strany amerického feminismu jako mocenského nástroje „male whites“, v protikladu jsou chápány texty „okrajových“ kulturních skupin, požadavek vlastního kánonu pro tyto skupiny, jejichž díla lze v tomto smyslu označit za anti-kanonická, tedy mimo oficiální, většinovou společností uznávaný literární proud. Z hlediska literární teorie je o ženách-spisovatelkách možno hovořit jako o subkultuře, literární minoritě, jelikož jiné minority měly podobný vývoj, ať už afroamerická literatura, americká židovská literatura, či gay/lesbická literatura. Z důvodu, že většina děl z oficiálních kánonů byla sepsána muži, tato díla odrážejí hlavně zkušenosti a životní postoje mužů. Je to údajně z toho důvodu, že kanonická díla zřídka zohledňují zájmy žen. Podobná tvrzení je třeba vnímat i s ohledem na dobu, ve které byla formulována, a jistě s nimi lze polemizovat.⁴⁵ Jedná se však o zajímavý fenomén z pohledu sociologického, o sledování kumulace moci a jejího uplatňování určitými sociálními skupinami. J. Culler si klade následující otázku: „určuje výběr děl, která mají být předmětem studia, spíše politická korektnost, tedy snaha poskytnout každé menšině spravedlivé zastoupení, nebo specifická literární kritéria?“⁴⁶

Podle Casanovové funguje světová literatura jako svébytná umělecká republika – „má svůj vlastní způsob fungování, svou ekonomii, plodící hierarchii a násilí, a především svou historii, která, zakryta zdánlivě systematickým nacionalistickým (a tedy politickým) přivlastněním faktu literatury (...) její geografie se ustavila na základě opozice mezi literárními centry a periferiemi, které jsou na nich (literárně) závislé.“⁴⁷

Na problematiku literárního kánonu lze pohlížet také z hlediska vymezení západ a východ, s jasnou dominancí západní kultury.⁴⁸ Tato dominance západní kultury oproti východní kultuře

⁴⁴ Greenblatt Stephen, *Nový historismus*. Brno: Host, 2007, s. 259.

⁴⁵ Pozn. Již v bezpochyby kanonickém díle *Nebezpečné známosti* Laclos stírá rozdíl mezi zlým a dobrým, mezi nemorálností a morálkou, mj. prezentuje silné, ženské postavy, které jednají, jak chtějí, a jsou to šťastné, moudré ženy. Dalším příkladem je román *Paní Bovaryová* a jeho titulní postava.

⁴⁶ Culler, Jonathan, op. cit., s. 57.

⁴⁷ Casanova, Pascale, op. cit., s. 26.

⁴⁸ Pozn. Zde je potřeba zmínit odlišné chápání evropské, potažmo světové literatury v ČR a ve Francii, které vychází z odlišných kulturních a geografických hledisek historického vývoje obou států, kdy sice oba náleží do Evropy a jejího kulturního prostředí, avšak zatímco Francie je západním státem, v němž bývá národní literatura ztotožňována skrze frankofonii de facto s literaturou evropskou či světovou, v ČR je situace odlišná už jen kvůli diametrálně rozdílnému postavení českého jazyka oproti francouzskému.

je dána jednak historicky, jednak kulturně a mocensky, když dominující Evropa často jiné kultury ignorovala⁴⁹, potlačovala či zkrusovala. Jak zmiňuje Květoslav Chvatík, globalizace literatury není téma pouze ekonomické, ale také kulturní, důsledkem čehož dochází k přehodnocování pojmů, jako jsou literární centra a periferie. Chvatík upozorňuje na radikální změnu z pohledu jednadvacátého století oproti století dvacátému. Dnes je již běžnou záležitostí, že „řada významných děl pochází nyní od autorů z oblastí, platících dříve za okrajové.“⁵⁰ Západní společnost považovala orientální kulturu za zaostalou, za kulturu, jež není schopná reprezentovat sama sebe, což vedlo k pozitivnímu sebehodnocení zemí ze západu, které mělo přispět k legalizaci mocenské nadvlády v této oblasti. Orient tedy nebyl „orientalizován“ pouze na základě imaginace či určité romantické představy⁵¹, nýbrž protože se Orient tomuto procesu nebyl schopný bránit. Jak uvádí Thierry Desjardins, jistý francouzský novinář napsal o zničeném Bejrútu občanskou válkou v letech 1975–1976, že „toto město snad kdysi patřilo k Orientu Chateaubrianda či Nervalova.“⁵² Ostatně, je to právě Chateaubriand, který jako první přinesl do Evropy myšlenku svobody, o které podle něj Orient nezná. Uvedené tvrzení odpovídá tomu, že Evropa si Orient vytvořila ve svých představách. Zdá se, jako by se starým Orientem odešlo i něco podstatného z francouzské literatury. Orientalismus má ve Francii – podobně jako v Anglii – dlouhodobou tradici, Američané si Orient často spojují s Dálným východem. Po Napoleonském tažení se o Orient začala Evropa zajímat jako o vědeckou disciplínu⁵³. Tohoto tématu se dotýkají práce Foucaulta, Byrona, Huga, Goetha, Lawrence či Gida. Také Flaubertovo *Salambo* se vyznačuje vazbou na evropskou mocnost, která Orientu dominuje.

René Étiemble vystupuje v *Essais de littérature (vraiment) générale (1974)* proti evropocentrickému zaměření tzv. „littérature générale“, usiluje o to, aby byla její geograficko-typologická problematika rozšířena i na mimoevropskou oblast. Naproti tomuto nalezneme i pokusy o návrat k dominanci západní kultury nad zbytkem světa. Patrně nejznámější obhajobou tradičního, západního literárního kánonu devadesátých let je *Kánon západní literatury* (1994)

⁴⁹ Pozn. Pravděpodobně prvním pohledem zvenku, byť zaměřeným dovnitř na francouzskou společnost předkládá Montesquieu ve svých *Perských listech*, když chce, abychom se na sebe podívali pohledem dvou návštěvníků jako zástupců odlišného světa. Ovšem tento pohled je opět francouzský, tj. kritický k lehkomyšlnosti a marnivosti Francouzů, ke zkorumpovanosti dvorské šlechty či k náboženské nesnášenlivosti.

⁵⁰ Dostupné z <http://www.ucl.cas.cz/edicee/data/sborniky/kongres/tretil/4.pdf> [online]. [cit. 2018-05-05].

⁵¹ Pozn. Západní díla nezobrazovala věrnou realitu Orientu, avšak zobrazovala (mnohdy idealizovanou) představu, jakou si západní společnost vytvořila o Orientu.

⁵² Said, Edward, E., *Orientalismus*, Paseka, 2008, s. 11.

⁵³ Pozn. V dnešní době probíhá výzkum Orientu na tradiční akademické úrovni, ačkoliv samotný Orient je pod ekonomickou i kulturní nadvládou Spojených států, což se na jedné straně projevuje závislostí islámských států na západním tržním hospodářství a prosazování konzumního stylu, na straně druhé jeho radikálním odmítáním.

sestavený Haroldem Bloomem, který zahrnuje významné autory spjaté se západní kulturou⁵⁴. Bloomova koncepce reflektuje literární text, který se musí obhájit vůči jiným textům, které neustále vznikají. I z tohoto důvodu se snaží zakonzervovat svůj kánon, který považuje za ušetřený čas pro čtenáře, jenž si chce přečíst něco ze světové beletrie. Ovšem ani Bloom nepovažuje formativní funkci literatury za samospasitelnou, neboť: „budeme-li číst ty vsutku nejlepší autory, řekněme Homéra, Danta, Shakespeara či Tolstého, neudělá to z nás lepší občany. Umění je dokonale neúčinné, jak pravil Oscar Wilde, který měl ostatně pravdu ve všem.“⁵⁵ Bloom začleňuje literární teorii do širokého západoevropského rámce, odmítá myšlenky o zrušení západního kánonu. Jako nedostižného spisovatele uvádí Williama Shakespeara. Přirozeně, Shakespeare je Bloomovi kulturně i jazykově velmi blízký, neboť pochází z kánonu euroamerické literatury, a jen těžko si lze představit, že by si místo Shakespeara zvolil nějaké japonského či indického spisovatele. Předpokladem pro výběr konkrétního autora je tedy „předpokládaná co nejvyšší míra společného rozumění.“⁵⁶

6 Školní literární kánon

Ve směřování kánonu lze vyzorovat tuto tendenci: od geografické, historické a sociální roztržitosti a zobečňování k pluralitě, sjednocování, k větší otevřenosti a demokratičnosti jeho přijímání. Namísto globálního pohledu na literaturu, tedy namísto „obecné literatury“, která byla v minulém století otevřeně kritizována např. v USA, přetrvávají spíše pomyslné labyrinty než ucelené mapy kvalitních a prověřených literárních děl. Literární díla prověřených autorů nalezneme v kánonech již desítky let, zatímco nezavedení autoři budou na tuto možnost čekat *a posteriori*. Dnešní pluralita kánonu je ještě podtržena nejrůznějšími lexikony, učebnicemi či slovníky, které nám nabízejí vlastní výběr toho nejlepšího z literatury, avšak nespecifikují kritéria a důvod, jež vedly autory těchto publikací k vybrání toho či onoho díla. Publikace zabývající se dějinami české literatury jsou založeny na

„chronologickém vývojovém příběhu, v němž jsou akcentováni – bez explicitního nastavování selektivního filtru – podstatní autoři a jejich charakterizace života a díla jsou tvořeny univerzalizujícím výkladovým mechanismem, přenositelným napříč obdobími i žánry. (...) Je

⁵⁴ Zde pro úplnost uvádíme Bloomův kanonický výčet spisovatelů: Shakespeare, Dante, Chaucer, Cervantes, Montaigne, Molière, John Milton, Samuel Johnson, Goethe, Wordsworth, Jane Austen, Walt Whitman, Emily Dickinson, Charles Dickens, George Eliot, Tolstoy, Henrik Ibsen, Freud, Proust, James Joyce, Virginia Woolf, Franz Kafka, Jorge Luis Borges, Pablo Neruda, Fernando Pessoa, Samuel Beckett.

⁵⁵ Bloom, Harold, *Kánon západní literatury*, 2002, Praha: Prostor, s. 13.

⁵⁶ Papoušek, Vladimír; Tureček, Dalibor, op. cit., s. 59.

až s podivem, jak české literární dějiny – psané ve výrazně odlišných společenských kontextech – vynikají spíše svou metodologickou stejností než růzností.⁵⁷

Díla literárního kánonu vytvářejí společný referenční rámec, a tím tíhnou k utvrzování sebe sama. Je zřejmé, že konkrétní kánon byl a bude vždy tvořen určitou společenskou institucí za nějakým účelem, mnohdy na společenskou objednávku. Selektce textů je v dnešní době nezbytná, doposud bylo napsáno tolik literárních děl, že je není možné přečíst za jeden lidský život všechny, je tedy nutné vybírat. Texty, jež mají přívlastek „kanonické“, jsou předmětem kontinuální literární i mimoliterární komunikace. Korpus děl je utvrzován dalšími čteními v nových kontextech. Není proto překvapující, že ve školních kánonech nezřídka dochází k opakování těch děl, což nemusí být samo o sobě negativní, pokud dochází také k aktualizacím těchto seznamů. Nesporným faktem je, že vyučující literatury školní kánon modifikuje, stejně jako jeho žáci. Má právo zařadit do výuky dílo, které dosud nebylo zařazeno mezi kanonické, a dokonce by měl žákům zpřístupnit literaturu prostřednictvím textů, které je mohou oslovit a nadchnout pro literaturu. Lze očekávat, že vyučující zařadí do kánonu taková díla, ke kterým má kladný vztah a které důvěrně zná než naopak.

K další selekci textů dochází v učebnicích i dalších výukových materiálech, ty však nemají závazný charakter. Současná doba není nakloněna rozkvětu literatury jako takové, neboť není ekonomicky rentabilní, ani nenabízí příliš možností, jak se s literaturou „potkat“, pokud iniciativa nevychází přímo od čtenáře. Čtenář, který má o literaturu zájem, bude díla číst tak jako tak, žák nebo učeň, který se bude v zaměstnání věnovat technickému oboru, může literaturu odmítat, jako milovník beletrie může odmítat chemii či matematiku. Každý žák má jiné zázemí, ve kterém přichází do kontaktu s různými knihami. Škola by měla jako instituce tyto individuální kánony zastřešit a nabídnout všem žákům společný základ, který bude relevantní z hlediska národního i světového kánonu. Středoškolská studia jsou pro mnohé žáky poslední příležitostí, jak se setkat s uměním, literaturou či se psaním textu, který bude dávat smysl.

Pro současnost je charakteristická pluralita kánonu, kdy se každý čtenář stává zároveň svrchovaným hodnotitelem literární kvality daného textu. Dochází k demokratizaci kánonu, čtenáři mají stále větší možnost ovlivnit výběr děl, kterými se budou zabývat a ke kterým mají v tomto století daleko větší přístup než kdykoliv předtím. Na druhou stranu mají žáci tendence

⁵⁷ Ibid., s. 80.

spíše sledovat filmovou či divadelní adaptaci literárního díla, než ho číst, přičemž čtení je jediný možný způsob, jak komunikovat s autorem textu v kódu, který on sám stanovil. Není samozřejmě vždy jednoduché žáky motivovat, aby v dnešní době četli literární texty, které se jim mohou jevit – někdy i oprávněně – jako nepotřebné pro život. Ovšem zde opět záleží na přístupu vyučujícího. Literatura nabízí nadčasová témata a otázky týkající se každého z nás. V této souvislosti lze připomenout, že RVP nezakazuje, aby byl při hodině literatury promítán film, sledování filmu je jen další možností, jak být v kontaktu s uměním, a je zbytečné dodávat, jak mnoho mají film a literatura společného.

V dnešní době jsou to v ČR školy, které vytváří a modifikují školní kánon. Školní kánony jsou v dikci institucí, které je zakládají i rozšiřují. Největší vliv na tvorbu kánonu mají v tomto ohledu instituce (vedení škol, univerzity, média, vydavatelství, knihovny). Hlavní iniciativa by měla náležet literárním znalcům, kteří jsou schopni posoudit kvality literárních děl, formovat kánony literárními syntézami. Odborníky by měli být samozřejmě především vyučující literatury, kteří žákům znalosti předávají. Vyučující se může rozhodnout probrat se žáky všechny umělecké směry, které se kdy v literatuře vyskytly, jinému vyučujícímu se toto může zdát předimenzované a raději zvolí kvalitu před kvantitou. Každý vyučující tak volí vlastní cestu, když stanovuje kánon. Otázkou ale zůstává, co bude chtít vyučující po žákovi „slyšet“ u maturitní zkoušky z literatury, neboť stále se setkáváme s tím, že je kladně hodnocen žák, který obsah díla převypráví či k němu přistoupí příliš faktograficky. Obecně lze tvrdit, že obsah knihy či data typu „narodil se, napsal, zemřel“ čtenář dříve či později zapomene, avšak zážitek z četby, umělecký dojem či nadčasové lidské dilema nikoliv.

Díla, jež označujeme jako kanonická, tvoří součást seznamu školní četby každého maturanta v ČR a zároveň splňují kritéria relativní stability, umělecké hodnotnosti, vlastní sekundární literatury a mezi generační ukotvenosti. Školní kánony nejsou zcela uzavřené, žák si svoji vlastní „knihovničku“ může doplnit i o jiné tituly, i když jen do určité míry. Existují velké množství kanonických autorů i děl, mnohdy i nekonzistentních, i více děl od jednoho autora. Toto souvisí s mnohdy stále převažujícím kvantitativním přístupem k výuce literatury, jenž vychází z tradic rakouského školství, který zastihuje expresivní, tvořivý přístup. Pokud je však děl, jejichž znalost se po žácích vyžaduje, mnoho, je tu riziko, že žáci budou ještě ve větší míře než dnes získávat informace o dílech jinak než samotnou četbou, která je může demotivovat,

pokud ji vnímají jako povinnou. Chejnová hovoří o tom, že zařazování literárních děl do povinné školní četby je obecně výsledkem určitého druhu kategorizace.⁵⁸

Ve Francii má školní literární kánon velmi institucionalizovanou povahu. Jednotlivé literární směry i žánry jsou reprezentovány souborem děl, který se v průběhu let proměňuje podle estetických i politických potřeb společnosti. Tento kánon byl po desítky let relativně stabilní, když se opíral nejprve o Gustava Lansonova⁵⁹, jehož *Dějiny francouzské literatury* (Histoire de la littérature française) z roku 1894 se staly určitým kanonickým vzorem, obdobně jako *Učebnice dějin francouzské literatury s příklady* (Manuel illustré d'histoire de la littérature française) z roku 1929, na něž navázala literární antologie A. Lagarda a L. Micharda,⁶⁰ který připravil k maturitní zkoušce z literatury generace francouzských žáků. Záměrem autorů analogie nebylo žákům předkládat encyklopedické znalosti, ale naopak soustavnou práci s textem, která má žákům přiblížit historické, kulturní i společenské kompetence. Základem antologie jsou okomentované ukázky z literární tvorby doplněné o reprodukce literárních děl. Přístup autorů spočívá ve vyložení literatury devatenáctého století v celé její komplexnosti a zároveň ucelenosti, historické úvody i literární ukázky jsou v rovnovážném vztahu, ostatně to je i zásada, jež oba autoři připomínají hned v úvodu: „Shromáždili jsme do jedné knihy ukázky speciálně pro výklad při výuce, doplňující četbu a literární historii v jejím vývoji v úzké souvislosti s těmito texty.“⁶¹ Z publikace původně koncipované jako učebnice se stala studnice poznatků pro všechny znalce i milovníky literatury. Lagard i Michard staví svoje dějiny literatury na osobnostech, někteří autoři dostávají v díle větší prostor, jiní menší. Autoři analogie se vyhýbají literárním doktrínám.⁶²

⁵⁸ Viz Chejnová Pavla, *Povinná školní četba v českém společenském kontextu* in CANON otázky kánonu v literatuře a vzdělávání, Praha: Karolinum, 2014, s. 41. Výzkum Chejnové ohledně povinné četby na školách přináší následující poznatky: nejtypičtějším zástupcem školní četby je pro respondenty *Babička* Boženy Němcové, ostatní tituly mají marginální zastoupení. Převažuje zastoupení českých děl nad zahraničními, což je dáno převažujícím důrazem na české autory ve výuce. Jak uvádí Chejnová – všechny díla uváděná respondenty mají jeden společný aspekt: v konkrétní době byly v konkrétní zemi zařazována do povinného kurikula pro český jazyk a literatura, odpovědi respondentů se též liší – co se týče jejich věku.

⁵⁹ Viz Listíková Renáta, *Literární kánon ve vzdělávání z pohledu francouzské a české tradice*, in CANON otázky kánonu v literatuře a vzdělávání, Praha: Karolinum, 2014, s. 19-20

⁶⁰ Lagarde, A., Michard, L. *Les grands auteurs français. Anthologie et histoire littéraire. Moyen-Age, XVI^e, XVII^e, XVIII^e, XIX^e, XX^e siècle*. Paris: Bordas, 1948-1962 a jeho další vydání. V českém překladu vyšel pátý svazek *Francouzská literatura 19. století*. Garamond, 2008. Překlad Jiří Našinec, Jiří Pelán, Aleš Pohorský.

⁶¹ Lagarde, A., Michard, L. *Francouzská literatura 19. století*. Paříž: Garamond, 2008, s. 4.

⁶² Např. Charakteristické rysy romantismu jsou uvedeny v úvodu knihy v pouhých dvou odstavcích a stručně v kapitole, která se věnuje problematice romantického divadla. Žák je veden k tomu, aby pracoval s literárními texty samostatně a dané pojmy si odvodil sám.

7 Závěr

Z hlediska současného pojetí zahrnuje literární kánon díla pomyslného „zlatého fondu“ beletrie, přičemž se jedná nejčastěji román jako nejrozšířenější a z hlediska kánonu nejúspěšnější literární žánr. Tato díla byla vybrána na základě historických a kulturních procesů. Kánon přispíval k identifikaci určité sociální skupiny tím, že sloužil jako reprezentant jejích konstitutivních norem, jejích společných estetických a mravních hodnot, čímž konkrétní skupinu legitimizoval a profiloval; dále jako nositel mezigeneračních kulturních hodnot, které měly nadčasový charakter. Z výše uvedeného vyplývá, že existence kánonu je podmíněna historickými i sociálními změnami společnosti, které kánon reflektuje a přehodnocuje zároveň.

Národní kánony vždy podporovaly vlastenecké snahy o legitimizaci a konstituci vlastního národa. Literární tvorba v národním jazyce českém i francouzském spoluformovala národní sebeuvědomění v obou zemích. Toto formování však bylo ovlivněno odlišnými aspekty, které vycházejí z odlišné historie i z nahlížení na literaturu, např. ve vztahu literatury ke společnosti. Francouzská společnost se vždy vyznačovala úzkým a historickým vztahem ke krásné literatuře. Francouzská beletrie, včetně tzv. frankofonní literatury, platila v minulosti a po dobu mnoha století za jednu z nejvýznamnějších a nejdominantnějších světových literatur, která často vytvářela a určovala moderní trendy. V českém prostředí dlouhodobě dominoval enormní vliv západních kultur, především německé, na politické, společenské a kulturní dění. Vývoj české literatury byl oproti vývoji ve Francii opožděn, podobně jako byl opožděn německý literární vývoj oproti francouzskému. Tvorba českého národního obrození, kdy došlo k obnovení národního jazyka, měla mnohdy spíše symbolickou než estetickou hodnotu, často byla založena na různých osobnostech z kulturní sféry.

Literatura jako vrcholné umělecké užití jazyka sehrála v Evropě i v českém prostoru v průběhu osmnáctého a devatenáctého století významnou roli při koncipování novodobých národních hnutí. V této době je literární tvorba pod silným vlivem národních, politických instancí, postupně však dochází k depolitizaci literatury i kultury jako takové. V devatenáctém století je představa kánonu jako literární normy rozvolňována. Romantismus odmítá dogmatismus literárních žánrů a zdůrazňuje individuálnost každého autora. Dochází k demokratizaci, internacionalizaci literatury, přestávají existovat jasně vymezené literární školy. Moderní umění přichází s mixem žánrů, avantgardou a postavou literárního antihrdiny, který akcentuje krach humanitních a pacifistických ideálů dvacátého století. V jednadvacátém století dochází

po kritice kánonu k jeho dalšímu výraznému přehodnocování; řada významných děl nyní pochází z oblastí, které byly dříve považovány za okrajové.

Znalost etických a estetických norem, zvyklostí a dominujících hodnot daného historického období, které kánon formovaly, jsou nezbytné pro interpretaci a analýzu uměleckého díla, což se odráží v roli žáka jako čtenáře a hodnotitele literární kvality textu, který má dílu porozumět vzhledem k době, ve které vzniklo, a vzhledem k soudobým společenským konvencím i individuálním uměleckým výpovědím. V dnešní době jsou to v ČR především školy, které vytvářejí a modifikují školní kánon (např. seznam četby k maturitě). Vyučující literární kánon modifikuje a aktualizuje, má právo zpřístupnit žákům texty, které dosud nejsou považovány za kanonické, k další selekci dochází v učebnicích, čítankách a dalších výukových materiálech nezávazného charakteru. Ve Francii má školní kánon velice institucionalizovanou povahu. Francouzský školní kánon dlouhodobě neklade důraz na předávání encyklopedických znalostí, avšak preferuje soustavnou práci s literárním textem, jež by měla rozvíjet historické, kulturní i společenské kompetence.

B) Komparace českých a francouzských maturit – jaké jsou očekávané cíle a výstupy literární výchovy

1 Úvod do problematiky komparace modelů vzdělávání

Cílem této kapitoly je porovnat český a francouzský model vzdělávání, odlišné přístupy k maturitní zkoušce z literatury, k obsahům vzdělávání a národním vzdělávacím programům, a to především ze synchronního pohledu. Tento pohled zachycuje delší časové období za účelem generalizace problematiky a předložení podnětů ke zlepšení českého přístupu k literární výchově. Popsány a interpretovány budou požadované výstupy, kompetence, vědomosti a znalosti žáků s přihlédnutím k nejrůznějším kulturním faktorům. Naše analýza se bude vztahovat nejen na popis vzdělávacích systémů v ČR a ve Francii, ale také na detailnější vymezení specifických obou systémů vzhledem k praktické výuce.

Obsahem vzdělávání chápeme vše, co „si člověk může pamatovat, vybavit si v myšlenkách, resp. pojmech nebo představách, až již smyslových nebo pohybových, ideálně v mysli nebo fyzicky ve skutečnosti používat, vytvářet či přetvářet, co může sdělovat, nad čím může uvažovat a čím může být ovlivněn ve svém prožívání, jednání nebo ve svých postojích.“⁶³ Průcha⁶⁴ chápe obsah vzdělávání jako souhrn vědomostí a dovedností, kterých studující nabývá během studia: „nejen témata či informace (poznatky), jež jsou plánovány pro školní výuku, aby se staly znalostmi žáků, ale také plánované zkušenosti, dovednosti, hodnoty, postoje a zájmy, jež se rovněž mají vytvářet v žácích.“

Průcha též zmiňuje následující trendy, jež svědčí o univerzálním charakteru vzdělávání ve světě: stále širší zpřístupňování vyššího sekundárního vzdělávání zájemcům o studium, postupné propojování všeobecného a odborného sekundárního vzdělávání, vysledované podobnosti v kurikulech vyššího vzdělávání.

Mezi kurikulární dokumenty, které mimo jiné vymezují obsahy vzdělávání ve školách, patří např. učební plány, osnovy, učebnice, didaktické texty pro žáky, metodické příručky pro učitele, standardy vzdělávání či požadavky na zkoušky. Pro plánování kurikula se v poslední době používá termín „vzdělávací program“. Vzdělávací program bývá text delšího rozsahu, který

⁶³ SLAVÍK, Jan, *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha: Karolinum, 1997, s. 104.

⁶⁴ Průcha, Jan, *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, s. 245.

zpravidla vymezuje: koncepce vzdělávání, cíle, učební plán, učivo, cílové standardy, implementační plán a neměl by rozhodně být pouze formálním dokumentem.

V době globalizace, internacionalizace, průmyslového a technického rozmachu civilizace dochází k velkým změnám, na které musí reagovat také pedagogika. Srovnávací pedagogika bývá chápána jako jedna z pedagogických věd, a to věda multidisciplinární, která ze synchronního nebo diachronního pohledu zkoumá pedagogické jevy v jejich politických, sociálně ekonomických a kulturních souvislostech, porovnává jejich shody a rozdíly ve dvou nebo několika zemích s cílem zlepšit národní vzdělávací systém. Pod pojmem srovnávací pedagogiky se rozumí i popisy analýzy, které nám mohou zprostředkovat poznatky o vzdělávacím systému určité země do jiné země.

Empirická data nám dávají představu o tom, jak je v dané zemi vzdělávání strukturováno a jaké podíly populace se na vzdělávání podílejí (např. jaká je vzdělanost obyvatelstva). Výzkumy se tedy zpravidla zaměřují na časovou dotaci jednotlivých vyučovaných předmětů na školách. Dále zkoumají kolik prostoru je věnováno realizaci různých obsahů vzdělávání nebo samotnému obsahu, který je ve výuce prezentován. Tato srovnávání jsou obtížně realizovatelná z hlediska institucí, a proto se srovnávají učební plány z hlediska věku žáků, kteří se s určitými obsahy vzdělávání setkávají. Naším cílem není primárně zachytit empirická data, neboť ty máme k dispozici prostřednictvím nejrůznějších mezinárodních výzkumů (TIMSS, PISA a další), avšak neexistuje dostatečné množství poznatků ze srovnání obsahů výuky, neboť dosud se nedospělo k analýzám, které by porovnávaly konkrétní obsahy vyššího sekundárního vzdělávání.

Poznatky získané prostřednictvím srovnávací pedagogiky vedou k rozvoji vzdělávacího systému různých zemí, které jsou popisovány, srovnávány a hodnoceny. Zabývají se také otázkou zavádění standardů, způsoby kontroly toho, zda jsou dosahovány stanovené cíle, dále se zabývají indikátory ve vzdělávání, které se však od sebe v jednotlivých zemích značně odlišují. K lepšímu způsobu definice efektivnosti vzdělávání by mělo přispět srovnání rozličných vzdělávacích systémů. Ukazuje se, že kategorie efektivnosti vzdělávání nelze jednoduše „uchopit a vysvětlit pomocí jednoduchých kvantitativních vzorců, které postihují pouze vztahy mezi vynaloženými náklady a dosaženými cíli. Naopak, vysvětlení efektivnosti a kvality vzdělávání vyžaduje brát v úvahu velký počet faktorů vstupů a procesů vzdělávání, jak

je to dokládáno množstvím poznatků právě z oblasti mezinárodní komparace vzdělávacích systémů⁶⁵.

Komparativní pedagogika se dosud zaměřovala jen na popis existujících rozdílů ve vzdělávání na úrovni učebních plánů, přičemž nedospěla k analýzám, které by porovnály konkrétní obsahy vyššího sekundárního vzdělávání. Popis rozdílů na úrovni dvou či více států je užitečný, nicméně efekty těchto rozdílů zůstávají v důsledku své složitosti nevysvětleny. Vzhledem k rozličným datům získaných komparací vzdělávacích systémů z různých zemí získává žák odlišný vzdělanostní profil v závislosti na tom, v jakém státě studuje. Individuální vzdělanostní profil je pro profil lidských zdrojů země jistě důležitější, než počet škol či počet žáků, kteří jsou v těchto institucích zapsáni. Spolu s Průchou můžeme vznést následující otázku, která je pro naši práci zásadní, a to:

„Jak rozdílná kurikula utvářejí kognitivní (znalostní a dovednostní) a afektivní (hodnotový a postojeový) profil osobnosti mladých lidí v různých zemích, kteří se vyvíjejí pod edukačním vlivem určitých vzdělávacích obsahů?“⁶⁶

Základní metodologie komparace disertační práce je založena na srovnávání dvou edukačních systémů. Aby se dalo hovořit o vědecké metodě, musí být srovnávaných jevů více, musí být srovnatelné a musí jít o systematické sdělování poznatků a hledání kauzalit v celkovém kontextu. V našem pojetí práce vycházíme z komparace přístupů k výuce literatury v ČR a ve Francii, srovnáváme obsahy kurikul, vzdělávací programy, požadavky kladené na maturanty a očekávané kompetence. V práci budou srovnávány konkrétní obsahy vyššího sekundárního vzdělávání v obou zemích na základě dostupných výukových i kurikulárních dokumentů. Budou zdokumentovány konkrétní vlastnosti obou vzdělávacích systémů. Popisy analýz francouzského vzdělávacího systému budou sloužit také ke zprostředkování poznatků do českého prostředí vzhledem k univerzálnímu charakteru vzdělávání ve světě. Při komparaci vycházíme z problémového přístupu ke komparatistice navrženého Beredayem, který navrhuje tyto kroky: (1) popis – zjišťování dat, (2) porozumění (interpretace), (3) juxtapozice (kladení jevů vedle sebe), (4) vlastní srovnání, hledání kauzalit.⁶⁷

⁶⁵ Průcha, Jan, *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*, Portál, 2012, s. 116.

⁶⁶ *Ibid.*, s. 118.

⁶⁷ Viz Bereday, George, *Some discussion of methods in comparative education*, Chicago: Comparative Education Review, 1957, s. 23.

2 Francouzský vzdělávací systém a jeho specifika

Ve Francii má veřejné školství, které připravuje přes 80% žáků, státní charakter, je tradičně centralizované. Povinná školní docházka ve Francii je od 6 do 16 let. Do primárního cyklu vzdělávání se zahrnuje již předškolní vzdělávání v mateřských školách (3 – 6 let) a dále v tzv. „écoles élémentaires“, které navštěvují žáci od 6 do 10 let (v české vzdělávací soustavě tomuto cyklu odpovídá 1. stupeň na základní škole). Nižší sekundární vzdělávání se realizuje na tzv. collège (v české vzdělávací soustavě tomuto cyklu odpovídá 2. stupeň ZŠ). Tyto školy navštěvují žáci ve věku 10 – 15 let. Systém víceletých gymnázií ve Francii neexistuje. Vyšší sekundární vzdělávání se realizuje na lyceích (fr. lycée). Tyto školy navštěvují žáci ve věku 15 – 18 let. Vedle středních škol ukončených maturitní zkouškou i ve Francii existují školy nabízející střední vzdělání s výučním listem.

Celostátní debata o povaze školství ve Francii vyústila v roce 2005 tzv. Fillonovým zákonem. Cíle, které stanovuje, reflektují závěry vytyčené v deklaraci Evropské rady v Lisabonu v roce 2000, podle kterých je nutné zabezpečit rovné podmínky pro všechny, klást důraz na cizí jazyk, informačních technologií i společného základu, to vše by mělo vést k větší podpoře žáků při hledání nových pracovních příležitostí. Maturitní zkouška hraje dvojí úlohu: potvrzuje úspěšné ukončení středoškolských studií a opravňuje žáka ke studiu na univerzitě. Obsah maturitní zkoušky vychází z oficiálních vzdělávacích programů závěrečných tříd lyceí.

Podobně jako v České republice existují i ve Francii obory studia ukončené státní maturitní zkouškou. Rozdíl je ale ten, že studium trvá tři roky a žáci tedy maturují v 18 letech, o rok dříve než žáci na českých středních školách.⁶⁸ Podle zvoleného oboru studia se rozlišují tři typy lyceí: lycée général, (gymnázium – úplné střední všeobecné vzdělání) lycée technologique (střední odborná škola – úplné střední odborné vzdělání s maturitou)

⁶⁸ Ve Francii výuka probíhá od pondělí do pátku, na některých školách také v sobotu dopoledne (v takovém případě se ale výuka nekoná ve středu odpoledne). Jedna vyučovací hodina trvá 55 min. Z důvodů organizace studia některé školy přistoupily ke zkrácení vyučovací hodiny u vybraných předmětů na 45 min. (v takových případech ale platí, že celkový počet hodin odučených v daném předmětu za celý školní rok musí odpovídat schválenému učebnímu plánu pro daný ročník). Učební plán povinně vyučovaných předmětů představuje v průměru 27 hodin týdně. Oproti tradičnímu číslování ročníků studia na českých školách (vzestupně) se ve Francii názvy jednotlivých ročníků na lyceích číslovají sestupně, nazývají se seconde, première, terminale.

lycée professionnel (střední odborné učiliště – úplné střední odborné vzdělání s vyučením i maturitou). Ostatně, podle Váňové⁶⁹ rozlišit tři základní typy /modely/ školských systémů: klasický model (primární školy jsou oddělené instituce), model s oddálenou hlubší diferenciací (všichni žáci primární školy vstupují do téže nižší sekundární školy, kde pokračují v povinné školní docházce) a model s jednotnou školou (primární a nižší sekundární škola je spojena v jednu instituci. Toto rozdělení uvádíme z toho důvodu, že zmiňovaný „model s oddálenou hlubší diferenciací“ odpovídá francouzskému edukačnímu systému.

Do poloviny 60. let lze francouzský vzdělávací systém označit za klasický, přičemž „lycée“ (sekundární škola) trvalo sedm let, žáci byli rozděleni do klasického (povinná latina a řečtina) a moderního programu (větší pozornost upřena na francouzštinu a na živé jazyky). Větší společenskou prestiž představoval klasický program. Po reformách byla vytvořena neúplná sekundární škola – collège (od 6. do 3. ročníku, ročníky jsou číslovány sestupně, tedy v opačném pořadí než v ČR), kam žáci vstupují po absolvování pětileté primární školy. První dva roky studia jsou označovány za „pozorovací cyklus“, vyznačují se tím, že zahrnují jednotné osnovy pro všechny žáky; poslední čtvrtý a třetí ročník - „orientační cyklus“ – se vyznačují diferenciací, když se ke společnému základu přidávají další předměty, např. úvod do technologií, klasické jazyky, rozšířená výuka živých jazyků. Ve 3. ročníků nalezneme tři větve: (1) druhou všeobecnou a technologickou třídu, která vede k všeobecné nebo technické maturitě, (2) druhou odbornou třídu, která vede k získání diplomu odborných studií (BEP), (3) první ročník přípravy vedoucí k osvědčení odborné způsobilosti (CAP). Tato diferenciaci je dále rozvíjena na vyšší sekundární škole, na lycée, jenž zahrnuje druhou, první a závěrečnou třídu. Druhý ročník všeobecně vzdělávacího a technologického lycea je tvořen společným základem, kromě toho si každý žák povinně zvolí dva předměty. Na závěr druhého ročníku lycea si žák volí z následujících zaměření: (1) všeobecné zaměření: L – literární, ES – ekonomické a sociální, S – vědecké (přírodovědné), (2) technické zaměření: STT – přírodní vědy a technologie terciární sféry, STI – přírodní vědy a laboratorní technika, SMS – sociálně lékařské vědy, (3) příprava technologické specifické maturity: hotelnictví, užité umění, hudební a taneční technika. I v současnosti lze tvrdit, že tyto větve nemají rovnocennou společenskou prestiž, přičemž je nejvíce oceňováno přírodovědné zaměření (důraz na matematiku a fyziku). Hlavní slovo při zařazení žáka do určité větve má školní rada pro orientaci, ta se při svém

⁶⁹ Váňová, Miroslava, *Srovnávací pedagogika*, Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 13.

rozhodování opírá o doporučení třídní rady, o přání rodičů žáka, případně o názor lékaře a psychologa.⁷⁰

Ve Francii mají všichni žáci ročníku seconde, tedy v prvním ročníku gymnázia, ve svém rozvrhu zapsány tyto povinné předměty (*enseignements communs*): francouzština, dějepis, zeměpis, dva cizí jazyky, matematika, fyzika, chemie, biologie, tělocvik, občanská nauka. Vedle povinných předmětů si žáci volí další 1-2 povinně volitelné předměty (*fenseignements d'exploration*), příp. si mohou přibrat také 1 nepovinný předmět (*enseignement facultatif*). Od ročníku première se studium dělí na tři větve („série“): série L (= littéraire), tj. větev se zaměřením na cizí jazyky a literaturu (též humanitní větev), série ES (= économique et sociale), tj. ekonomická a společenskovední větev, série S (= scientifique), tj. přírodovědná větev. Ve všech výše uvedených větvích mají žáci v rozvrhu zapsány následující povinně vyučovací předměty (fr. *enseignements communs*): francouzština, dějepis, zeměpis, dva cizí jazyky, tělocvik, občanská nauka. K těmto povinným předmětům se přibírají další 3 povinné předměty specializace (fr. *enseignements spécifiques*): série L: francouzská literatura, četba literárních textů v cizím jazyce, přírodovědný předmět, série ES: společenské a ekonomické vědy, matematika, přírodovědný předmět, série S: matematika, fyzika, chemie. Dále si žáci volí ještě 1 povinně volitelný předmět specializace (pouze větve "L" a "S") a příp. také 1-2 nepovinné předměty.

3 Francouzská maturitní zkouška z literatury

Maturitní zkouška (baccalauréat) ve Francii oslavila v roce 2016 dvě stě let své historie. Francouzská maturita byla ustanovena v průběhu devatenáctého století. Císař Napoleon Bonaparte se rozhodl zformovat elity národa nezbytné pro správný chod státu a vzdělanější společnost. Z maturitní zkoušky se stal první stupeň univerzitního vzdělání a zároveň diplom, který sloužil k přijetí na právnické, teologické a lékařské fakulty. V roce 1809 proběhla první maturitní zkouška, jež se skládala pouze z ústní části, a její písemná část je zavedena v roce 1830, aby se o deset let později stala povinnou. I přes četné názory zastánců klasických studií dochází pod vlivem průmyslové revoluce ke konci devatenáctého století k nárůstu důležitosti výukových předmětů matematiky a dalších technických i přírodovědných oborů. V roce 1874 dostává maturitní zkouška obrysy, jaké známe dnes, když je rozdělena do dvou částí. V roce 1880 dochází zavedením dekretu Julesa Ferryho ke konci dominance latinského jazyka,

⁷⁰ Ibid., s. 18-19.

k podpoře francouzského jazyka i literatury, je zavedena povinná školní docházka, která je dostupná pro všechny. V roce 1968 je ustanoveno pět studijních větví, a to A – filozofická a literární, B – ekonomická a sociální, C – matematická a fyzikální, D – matematická a přírodovědná, E – matematická a technická. Ve dvacátém století dochází k zavedení specializovaných studijních větví, které jsou dnes stále aktuální (sociální a ekonomická, literární a přírodovědná), dochází k modifikaci výukových předmětů.

Maturitní systém ve Francii je poměrně stabilní, podpořený dlouhodobě fungující státní maturitou. Maturitní otázky, požadavky na maturanta jsou plně v kompetenci ministerstva školství. Obecně lze říct, že maturitní zkouška je ve Francii založena na národních testech, které jsou jednotné pro všechny žáky středních škol. Maturitní testy vytvářejí národní předmětové komise, jimž předsedají školní inspektoři. Testy opravují vyučující jako součást své profese, přičemž často působí na jiné škole. Ve Francii je základem maturitní zkoušky z literatury písemná práce s autentickým literárním textem a jeho fundovaná analýza a komentář s použitím přesných literárně-vědných termínů. V této souvislosti hovoříme o „*explication du texte*“, či nověji o „*commentaire composé*“, který vedle „*dissertation*“ zůstává i v současnosti maturitní a také univerzitní disciplínou. Jak uvádí R Listíková⁷¹, odklon od původního *explication du texte*“ znamenal změnu cíle výuky literatury, již se nejednalo o imitaci klasických literárních vzorů, nýbrž o metaliterárně-kriticky zaměřenou disertaci s důrazem na odosobněný styl a terminologickou přesnost. Jak již bylo řečeno, otázky státní maturity jsou ve Francii sjednoceny, avšak požadavky ministerstva školství se nezaměřují na kontrolu zevrubné znalosti jednoho konkrétního díla a potažmo literárního kánonu, ale na vysvětlení dané literárně-teoretické problematiky v širším historickém i kulturním rámci⁷². Zatímco ve Francii jsou centralizované maturitní zkoušky dlouholetou tradicí, ČR k tomuto trendu směřuje.

Pro všechny specializované větve (L, S, ES) nalezneme ve Francii „*le programme commun*“, tedy společné studijní osnovy pro předmět francouzský jazyk, které jsou řazeny žánrově, tematicky a cyklicky (2012)⁷³:

⁷¹ Listíková Renáta, *Literární kánon ve vzdělávání z pohledu francouzské a české tradice* in CANON otázky kánonu v literatuře a vzdělávání, Praha: Karolinum, 2014, s. 20

⁷² Pozn. Výuka literatury na francouzských gymnáziích je organizována v tzv. sekvencích. Sekvence reflektují obsah učiva, avšak mohou je i přesahovat – např. žák může být vyzván, aby se zamyslel nad lidským údělem, když zkoušející zkombinuje divadelní studii a argumentační žánr. V takovýchto sekvencích vyučující vysvětluje vybrané literární texty pomocí analytické četby nebo například novinových článků, obrazů, filmů či divadelních adaptací.

⁷³ *Annales Bac 2012 sujets et corrigés*, Paris Hachette, 2012, s. 22.

(1) „Le personnage du roman du XVII siècle à nos jours“, protagonista románu od sedmnáctého století po současnost – zde program navazuje na znalosti ze seconde, román je zasazen do literárního, kulturního a historického kontextu především z hlediska románových postav, které zastupují úděl každého člověka, (2) „Le texte théâtral et sa représentation du XVII siècle à nos jours“, divadelní text a jeho ztvárnění od sedmnáctého století po současnost – obdobně jako u žánru románu si žáci prohloubí dosažené znalosti a dovednosti, a to z hlediska literárních žánrů, (3) „écriture poétique et quête de sens, du Moyen Age à nos jours“, básnictví a hledání smyslu, od středověku po současnost – navazuje na probíranou poezii ze seconde: od romantismu po surrealismus, (4) „la question de l’homme dans les genres de l’argumentation du XVI siècle à nos jours“, úděl člověka ztvárněný v argumentačních žánrech od šestnáctého století po současnost – žákům jsou předkládány různé formy argumentačního žánru a umění, které vzniklo již v době Antiky, což dokládají i četné studijní texty z tohoto historického období, nicméně žáci jsou nabádáni také k tomu, aby čerpali z ostatních forem umění, z architektury, ze sochařství, z malby apod. Žáci literární větve navíc probírají následující dvě témata: (5) „les réécritures“, přestylování textu a (6) „vers un espace culturel européen : renaissance et humanisme“, vstříc k evropskému kulturnímu prostoru: renesance a humanismus“.

Vzhledem ke svému rozsahu a své náročnosti je ve Francii maturitní zkouška rozdělena do dvou let studia.⁷⁴ První část maturitní zkoušky se koná již na konci druhého ročníku studia, tj. v ročníku première. Všichni žáci povinně maturují písemně i ústně z francouzského jazyka a literatury, zároveň konají ústní obhajobu ročníkové práce v předmětu "travaux personnels encadrés" (zkr. TPE), žáci větve ES (ekonomické a společenskovední zaměření) a dále žáci větve L (humanitní zaměření) maturují také písemně z přírodovědného předmětu (fr. "sciences").⁷⁵

⁷⁴ Pozn. Toto rozdělení zahrnuje „objets d’étude“, tematické okruhy, obsah učiva, který je rozdělen do dvou ročníků, do seconde a do première. Tímto se francouzský systém maturit liší od českého systému, kde se maturuje ze 4-5 předmětů (společná část – 2 předměty), profilová část (2-3), povinnými předměty jsou český jazyk a literatura, cizí jazyk.

⁷⁵ Pozn. Pro lepší představu – povinné zkoušky maturitní zkoušky pro žáky z literární větve mají následující podobu. Povinné předměty v première: francouzský jazyk a literatura (psaná i písemná část), „sciences“ (technické obory), „TPE“ (kolektivní ročníková práce prezentovaná skupinou tří žáků). V terminale žáci maturují z literatury (disertace, doba trvání: 2 hodiny), dějepis a zeměpis (jako jeden předmět, písemná část, 4 hodiny), „langue vivante 1“, „langue vivante 2“ (2 cizí jazyky, písemná i ústní část, 3 hodiny a 20 minut), zahraniční literatura v cizím jazyce (ústně, 10 minut), filosofie (písemně, 4 hodiny), sportovní, tělesná výchova, dále zkouška dle výběru kandidáta – žák vybírá z latiny, řečtiny, dalšího cizího jazyka, matematiky nebo z dalších předmětů. Dále žák maturuje z dalších dvou povinně-volitelných předmětů.

Z ostatních předmětů se pak maturuje na konci posledního ročníku studia, tj. v ročníku terminale (seznam předmětů, ze kterých se skládá maturitní zkouška, se liší podle zvolené větve studia ES, L nebo S). Ve Francii se skládá státní maturitní zkouška podle jednotného zkušebního schématu. To znamená, že na všech středních školách se písemné maturitní zkoušky v dané větvi studia (ES, L a S) konají ve stejný den a ve stejném čase. Témata písemných zkoušek jsou totožná pro všechny žáky v dané větvi.

Ústní část maturity z literatury trvá dvacet minut, doba na přípravu je půl hodiny. Základem zkoušky je text a analytická otázka k textu. Cílem není, aby žák přeříkal to, co se o konkrétním díle dozvěděl v rámci výuky, ale aby prokázal komplexní znalosti a dovednosti nabyté v průběhu celého studia a rovněž aby vyjádřil své vlastní dojmy a postřehy z četby. Samotná ústní část je rozdělena do dvou částí, každá má desetiminutovou dotaci a shodné maximum 10 bodů z celkového maxima 20 bodů: žák nejprve hovoří samostatně, dokud ho zkoušející nepřeruší. Představí svůj výklad textu (exposé) a odpoví na zadanou otázku. V druhé části vede zkoušející se zkoušeným dialog (entretien), má za cíl ověřit kandidátovy skutečné znalosti, vědomosti a pochopení textu.

Kandidát ústní části by měl v exposé prezentovat text, který byl již probírán ve třídě, čímž prokazuje úsilí, které předmětu věnoval po celý rok, schopnost sestavit vlastní úvahu na dané téma, odpovědět na otázku, která není známá dopředu, dovednost svou výpověď strukturovat a podepřít citacemi z textu a vhodně shrnout. Na dialog s examínátorem se rovněž nelze zcela připravit před zkouškou; jeho úspěšné zvládnutí by mělo u kandidáta demonstrovat dostatečnou kulturní kompetenci, jež přesahuje či doplňuje texty, kterými disponuje zkoušející.

Písemná část trvá čtyři hodiny. Předpokládá důkladnou znalost probraných témat. Témata ke zkoušce pro žáky literární větve (L) se liší od témat pro žáky z větve (S) nebo (ES). Obecně lze říct, že od žáků se zaměřením na literaturu se přirozeně očekává hlubší znalost děl a jejich preciznější reflexe. Témata se opírají o korpus textů (viz dále), který měl kandidát pečlivě nastudovat v průběhu školního roku. K těm se přirozeně vztahuje také znalost příslušné sekundární literatury. I písemná část je rozdělena do dvou etap. Kandidát obdrží otázku (la question), měl by na ni odpovědět komplexně a pro svá tvrzení najít oporu v textu, obdržet může maximálně 4 body. Těžiště psané části maturity leží v písemné práci (travail d'écriture), za niž lze obdržet maximálně 16 bodů. Kandidát si vybírá jeden z následujících literárně-vědných žánrů: (1) komentář k textu nebo k jeho úryvku, (2) disertace, která se zabývá problematikou, která vychází z korpusu textů, (3) tvůrčí sloh (une écriture d'invention), která

bude mít oporu v textu (textech) korpusu. Tradičně je kladen důraz na precizní metody práce s textem, analýzu textu a hledání odpovědí na otázky přímo v textu, a ne mimo text.

Pro úspěšné složení maturitní zkoušky z literatury ve Francii je tedy nutná podrobná znalost textů probíraných v průběhu roku. Pro žáky z větve S a ES se jedná o více než čtyřicet textů, v případě žáků specializace L jde dokonce o více než padesát děl. Všechny texty jsou shromážděny v navrženém korpusu, ke kterým se přiřazují texty z ústní části. Zastřešují všechna probíraná témata. U maturitní zkoušky kandidáti prokazují potřebné znalosti, vědomosti a kompetence. Co se týče detailů korpusu, seznam konkrétních děl se pochopitelně mohou lišit, na druhou stranu všichni žáci by měli disponovat znalostí tzv. „socle commun“, základním penzem informací a dovedností v rámci literárního diskursu, literárních žánrů, gramatických a stylistických pravidel. V písemné zkoušce jsou tedy hodnoceny nejen znalosti (savoirs), ale i kompetence (savoir-faire).

Vyžadovány jsou následující kompetence⁷⁶: „porozumění textu; rozeznání problematiky, která je společná více textům; zařadit nové dílo z korpusu k dílům probraným v průběhu roku v rámci vzdělávacího programu; porozumění komplexnímu zadání; napsat úvahu, být schopný argumentovat; – nalézt přesnou citaci, podložit názor argumenty; osvojit si probírané pojmy a správně s nimi nakládat; v písemném projevu zvládnout syntax, slovní zásobu, pravopis, interpunkce; zvolit příslušný styl ve slohu a prokázat invenci.“

Velká část zodpovědnosti při přípravě na maturitu leží na vyučujícím, neboť texty žákům vykládá a zprostředkovává a také jim zadává domácí úkoly jako přípravu na závěrečnou zkoušku, maturita „nanečisto“ je také další možnou alternativou. Žáci mají rovněž možnost připravovat se na maturitu průběžně díky „fiche de lectures“ (neboli „záznam o četbě“). Nejedná se o obdobu čtenářského deníku, jeho struktura je formalizovaná a v každém případě se nejedná pouze o čtenářovy dojmy či převyprávění syžetu. (Tomuto tématu se bude podrobněji věnovat výzkumná část práce.)

⁷⁶ *Annales Bac 2012 sujets et corrigés*, Paris Hachette, 2012, s. 18: „comprendre un texte, percevoir une problématique commune à plusieurs textes, situer des textes nouveaux (ceux du corpus) par rapport à des textes lus ou étudiés au cours de l'année, dans le cadre des objets d'étude au programme, comprendre une consigne complexe (question, dissertation, écriture d'invention), construire une réflexion (la question, le commentaire, la dissertation et souvent aussi le sujet d'invention, étayer de façon précise une réflexion (les citations dans la question et le commentaire, les références précises dans la dissertation et parfois dans l'écriture d'invention, manier avec exactitude les notions et outils au programme, rédiger correctement: syntaxe, vocabulaire, orthographe, ponctuation, adopter un style particulier et faire preuve d'inventivité (le sujet d'invention).“ (Přeloženo autorem práce.)

Maturitní zkouška, jak ústní, tak písemná ověřují znalost kompetencí, kterými by maturanti měli disponovat za celou dobu studia. Jedná se především o prověření toho, zda se žáci správně naučili pracovat s textem a aplikovat vhodné metody při jeho důkladné analýze. Francouzská maturita zdaleka není mechanickým učením se telefonnímu seznamu, nýbrž má žáka připravit na praktický život tím, že dokáže používat vhodné metody a postupy, ale především tím, že bude schopný tvůrčí práce v rámci předem daných pravidel a aplikovat všeobecnou znalost lidského údělu na základě studia literatury a filozofie.

Vzdělávací programy stanovují základní znalosti, kterým se žáci mají naučit, stejně jako vzdělávací metody, které mají být použity ve výuce. V tomto rámci vyučující organizují výuku s ohledem na potřeby každého žáka, jsou neustále aktualizovány a obměňovány podle výzev společnosti. I ve Francii často zmiňován pojem „kompetence“, ať už pozitivně, či kriticky, le socle commun (základní rámec učiva) zahrnuje 7 hlavních kompetencí, podobně jako v ČR. Jsou definovány jako klíčové dovednosti, které by měly žákům sloužit celý život, pomoci při budování společenského postavení, místa na trhu práce. Ve Francii jsou akcentovány především následující kompetence: „la culture humaniste“ (výchova ke kultuře), „compétences sociales et civiques“ (kompetence sociální a občanská), „l'autonomie et l'initiative“ (sebeprosazení se ve společnosti).⁷⁷

4 Literární komentář ve Francii nahlížený z edukačního i historického pohledu

„Explication de texte“ je francouzská metoda rozboru a výkladu textu, která si klade za cíl odhalit celou strukturu daného díla na základě série analytických postupů a rovněž rozboru konkrétních literárních aspektů, založena na formalistickém přístupu. „Commentaire littéraire“ (literární komentář – takto označovaný od roku 2006), dříve nazývaný „commentaire composé“ nebo „commentaire de texte“ je jedním z pilířů maturitní zkoušky z literatury ve Francii. U písemné části si maturant volí mezi literárním komentářem a jinými typy zkoušek, jako je např. dizertace, u ústní zkoušky je literární komentář povinný. Zadání literárního komentáře bývá strohé. Maturant by měl být schopen text zařadit z hlediska literární teorie i historie, vypíchnout jeho literární specifika za užití správné odborné terminologie, vhodné stylistiky i pevně dané metody. Literární komentář vyžaduje, aby si maturant pečlivě přečetl daný text či jeho úryvek, provedl jeho analýzu, jasně definoval problematiku a tu podpořil konkrétními ukázkami z textu,

⁷⁷ Dostupné z <http://eduscol.education.fr/cid47734/programmes-scolaires-presentation.html> [online]. [cit. 2018-05-05].

a měl by, jak známe i z českého prostředí, obsahovat úvod, stať a závěr. U maturanta se tedy očekávají následující kompetence: schopnost analytického myšlení a také syntézy, kritický úsudek, argumentační kvality, vnímavost k jazyku, poetice a dalším technikám, které si autor textu zvolil. Pochopitelně se může jednat o text libovolného probíraného literárního žánru i směru. Maturant může být také vyzván, aby porovnal dva různé texty.⁷⁸

Literární komentář je disciplína, jež sekundárním vzděláváním nekončí, ale je dále rozvíjena na univerzitách, kde hovoříme o „commentaires stylistiques“. Text je chápán jako útvar, který se skládá z mnoha kompozit – jazykových i stylistických, jejichž znalost je u maturanta ověřována. Maturant prokazuje lingvistické, stylistické, literárněhistorické znalosti stejně jako kompetence ke psaní a ke komunikaci ze společného rámce znalostí a kompetencí (socle commun de connaissances et de compétences). Žáci francouzských gymnázií jsou v průběhu jednotlivých ročníků připravováni k tomu, aby byli schopni napsat adekvátní literární komentář.

Tradice literárního komentáře je ve francouzské společnosti pevně ukotvena, poprvé se objevuje spolu se vzdělávací reformou v roce 1880. Zřejmě se jednalo i o reformu nejvýznamnější, jež založila hodnoty republiky na patriotismu a na národní literatuře. Pokud bychom šli hlouběji do historie, potom můžeme zmínit antická cvičení z rétoriky, jež měla za cíl ověřit analytické a syntetické schopnosti žáků. Ve středověku spadá literární komentář pod doménu rétoriky, když jsou žáci vyzýváni k tomu, aby vyprodukovali text, a přitom imitovali konkrétního autora, častěji latinského či řeckého než francouzského, což bylo ve své podstatě limitováno pouze na krátké úryvky textů.⁷⁹ Kritický, analytický přístup, jak ho známe dnes, se objevuje až v devatenáctém století. Písemné části maturitní zkoušky z literatury jsou nastoleny v roce 1830. Spolu s tím dochází k oslabení role rétoriky jako takové. Reforma z roku 1854 definitivně potvrzuje zaměření se na výhradně francouzsky psané texty. Ústní maturitní zkouška se objevuje v roce 1874.⁸⁰ V devatenáctém století se již začíná hovořit o literárním komentáři, jako východisko je prosazuje Augustin Gazier ve svých učebnicích- Gustave Lanson ve svých *Études pratiques de composition française (1898)*⁸¹ obhajuje literární komentář jako cvičení, které umožňuje žákům doopravdy získat znalosti literární historie a literárních žánrů.

⁷⁸ Dostupné z <http://education.gouv.fr> [online]. [cit. 2018-05-05].

⁷⁹ Léon, Antoine, Roche, Pierre, *Histoire de l'enseignement en France*, Paříž : Presses Universitaires de France, 2005, p. 26.

⁸⁰ Ibid., s. 85.

⁸¹ Dostupné z <https://journals.openedition.org/histoire-education/816> [online]. [cit. 2018-05-05].

Po reformě roku 1902 se hovoří o „*explication de texte français*“ a nejdůležitější formou zkoušky se stává dizertace, která je zaměřena na autorský styl spisovatele a na témata, která si vybírá, méně již na jazykové prostředky. Od roku 1972 trvá u maturitní zkoušky současný stav, kdy na literární komentář nahlížíme jako na „*activité métatextuelle*“ (meta-textuální aktivitu)⁸² a kdy literární témata zastihují témata historická či etická. V dnešní době tak literárnímu komentáři „konkuruje“ další typ cvičení, a to „*écriture d'invention*“, které není tolik svázáno pevně danými pravidly, byť u maturantů předpokládá podobné znalosti a kompetence.⁸³

Dizertace na francouzských gymnáziích pochopitelně neznamená doktorskou práci, ale typ písemné maturitní zkoušky, ve které maturant mimo jiné potvrzuje schopnost správně třídít text a argumentovat. Vyznačuje se také tím, že na začátku jsou kladena tvrzení, která jsou následně potvrzována prakticky. Dizertace je typ cvičení, který je využíván nejen na gymnáziích, ale také na univerzitách. Dizertace je dominantním typem cvičení ve francouzském školství už od roku 1885 (dizertace z filozofie byla zavedena roku 1864). Zpravidla má formu otázky nebo citace (literatura, filozofie), pojmu, který je analyzován v čase a prostoru (historie, zeměpis), mechanismů, které je potřeba vysvětlit a komentovat, jednoduchá věta či slovo, ze které musí maturant vyjít při tvorbě celé problematiky (biologie, geologie apod.).

5 Česká maturitní zkouška z literatury

Státní maturitní zkouška se jako taková objevila poprvé v Prusku v roce 1812 jako standardizovaná státní zkouška. Do českých zemí se tento typ zkoušky dostal v roce 1849 v souvislosti s tzv. Exner-Bonitzovou reformou středních škol. Zkoušky byly obtížné a měly více částí, od dnešní podoby se lišily především ve zkoušce z klasických jazyků. Sloužily jako podklad pro přijetí na právnickou, lékařskou, teologickou či filozofickou fakultu. 14. května 1869 byl vydán říšský školní zákon, jenž ustanovil maturitu i ve školách bez výuky cizích jazyků s důrazem na přírodovědné jazyky, tzv. reálkách. V roce 1908 došlo k zrovnoprávnění maturitní zkoušky na všech školách. Poté následovaly další školské reformy (Hasner, Marchet, Příhoda, reformy pod diktaturou totalitních režimů). Stav z roku 1931 po reformě Václavy Příhody trval až do začátku druhé světové války. Po roce 1948 byla značně omezena obtížnost maturitní zkoušky a hlavním kritériem pro přijetí na univerzity a vysoké školy se stal politický profil absolventa. V roce 1951 se písemná část maturitní zkoušky skládala z českého a ruského jazyka, ústní část z českého a ruského jazyka a z dalších dvou předmětů. Po roce 1967 bylo

⁸² Daunay, Bertrand *Cahiers Théodile*, Lille: Université Charles de Gaulle, 2005, p. 51.

⁸³ Ibid., s. 31.

možné maturovat taktéž z dalších cizích jazyků a namísto ruského jazyka si zvolit jako maturitní předmět matematiku. Po roce 1989 byla ustanovena povinnost maturovat z českého jazyka a literatury a vybraných předmětů. K uzákonění státní maturity v ČR došlo roku 2004, následovalo několik rychle po sobě jdoucích reforem, které se ustálily v roce 2011 (od roku 2012 přibyl třetí, volitelný předmět), kdy byl model maturitní zkoušky ustálen novelou školského zákona na dvě povinné zkoušky v jedné úrovni obtížnosti.

Česká maturita z českého jazyka a literatury se zdá být ze současného pohledu méně strukturovaná, pokud na ni budeme nahlížet s ohledem na francouzskou maturitu, a rovněž méně svázaná nejrůznějšími nařízeními. Nicméně velké množství turbulentních reforem a názorů vyučujících i odborníků na kurikulární změny ve školství nás vede k neustálému přehodnocování smyslu a povahy maturitní zkoušky. Maturitní zkouška se skládá ze tří částí, z vědomostního testu, písemné práce a ústní zkoušky. Každou jednotlivou zkouškou jsou u žáků ověřovány příslušné znalosti a dovednosti. Výsledky testu jsou vyhodnocovány centrálně a tvoří jednu třetinu celkové známky. Cílem písemné práce je sestavit smysluplný text, práce kontroluje tyto dovednosti: orientace v komunikační situaci, myšlenková ucelenost, užití správných jazykových norem, vhodné používání funkčních stylů. Témata práce jsou zadávána centrálně. Žák vybírá z deseti témat, rozsah práce je 250 slov a má devadesátiminutovou dotaci. Hodnocení prací již neprobíhá centrálně jako po zahájení státní maturitní zkoušky v roce 2013. Po kritice ze strany maturantů i širší veřejnosti opravují práce vyučující žáků na škole.

V rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (2007) nalezneme k pojetí a cílům vzdělávání toto:

„Absolvent gymnázia by měl v průběhu vzdělávání na gymnáziu získat široký vzdělanostní základ a dosáhnout takové úrovně klíčových kompetencí, kterou RVP G předpokládá a která mu umožní dále rozvíjet schopnosti a dovednosti v procesu celoživotního vzdělávání a získávání životních zkušeností. Vzděláváním na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnáziích se usiluje o naplnění těchto cílů – vybavit žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, kterou předpokládá RVP G; vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni, kterou popisuje RVP G; připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění.“

Ústní část zkoumá především komunikační schopnosti v mluveném jazyce a žákovy schopnosti vlastní interpretace textu. Struktura zkoušky se skládá z charakteristiky uměleckého textu a charakteristiky neuměleckého textu. Charakteristika uměleckého textu je tvořena 4 částmi: I.

část: téma, kompozice, literární druh a žánr; II. část: vypravěč / lyrický subjekt, postavy; III. část: jazykové prostředky; IV. část: literárněhistorický kontext; charakteristika neuměleckého textu je tvořena 2 částmi: I. část: porozumění textu, charakteristika komunikační situace; II. část: funkčně-stylové charakteristiky textu, jazykové prostředky.⁸⁴

Zadání představuje tzv. pracovní list, který žák obdrží u zkoušky a ve kterém je uveden: úryvek z uměleckého textu, úryvek z neuměleckého textu, struktura samotné zkoušky. Název listu tak koresponduje s názvem literárního díla, jímž je jednoznačně určen. Ke zkoušce si žák donese i svůj seznam prostudovaných děl. Současné požadavky k maturitní zkoušce jsou vymezeny katalogem požadavků pro český jazyk a literaturu, který stanovuje počet a strukturu literárních děl, které stanovuje škola (minimální počet titulů nabízený školou je 40, horní hranice není stanovena), z nichž vybírá 20 titulů žák.

Vybírá minimálně 4 literární díla ze světové a české literatury 19. století, 4 díla ze světové literatury 20. a 21. století a dále minimálně 5 děl z oblasti české literatury 20. a 21. století. Co se týče zastoupení jednotlivých literárních žánrů, musí být v seznamu žáka uvedeno alespoň jedno literární dílo z prózy, poezie i z dramatu. Ústní zkouška by měla především ověřit maturantovy praktické komunikační dovednosti a schopnost přiměřené analýzy a interpretace uměleckého i neuměleckého textu, a to s využitím znalostí a dovedností získaných v průběhu studia. Žák odevzdává svůj seznam literárních děl v daném termínu řediteli školy; sestavený na základě kritérií pro výběr maturitních zadání k ústní zkoušce v termínu stanoveném prováděcím předpisem MŠMT. Tento seznam je zároveň seznamem prostudovaných děl, jejichž zevrubnou znalost by měl maturant u maturity dokázat, a rovněž seznamem jeho maturitních zadání, maturitními otázkami. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo požadavky k maturitě pro školní rok 2014/2015, katalogy jsou v souladu s rámcovými vzdělávacími programy pro gymnázia, zahrnují požadavky na vědomosti a dovednosti žáka v těchto oblastech: jazykové, komunikační a literární. Očekávané vědomosti a dovednosti jsou uvedeny ve výňatku z Katalogu požadavků (s. 5-7), který je uveden v příloze č. 1 této práce.

6 Debata o smyslu výuky literatury ve Francii

Maturitní zkouška ve stále vyvolává debaty napříč společnostmi, o čemž svědčí četné veřejné diskuze a publikace. Francouzská maturita, jež existuje ve Francii od osmnáctého století, bývá

⁸⁴ Dostupné z <http://www.novamaturita.cz/cesky-jazyk-a-literatura-1404033218.html> [online]. [cit. 2018-05-05].

často kritizována a příliš často reformována. Claude Frédéric Bastiat, politik, liberál, ekonom známý pro rozvinutí teorie nákladů obětovaných příležitosti, podrobil státem řízenou maturitu kritice již v devatenáctém století. O myšlenkách Bastiata hovoří Danielle Trinquet⁸⁵ Podle Trinqueta si stát příliš přivlastňuje právo řídit vzdělávání, zastavit platnost vzdělávacích programů, vybírat a kontrolovat pracovníky ve školství, uznávat jen ty nabyté vědomosti a znalosti, které uzná za vhodné a – konečně – organizovat zkoušky. Maturita je zakončením studia, které je však pouze jednorychlostním ukončením vzdělání. Vlastnit diplom z maturitní zkoušky nezaručuje žádné očekávané kompetence u maturanta, výběr předmětů není umožněn, ale pevně stanoven. „V dnešní době stejně jako v čase Bastiatově, vzdělávání je teoretické, praxe nedostatečně stimulována – jako o tom svědčí malé procento učňů.“⁸⁶ Trinquet tvrdí, že systém vzdělávání je ve Francii příliš centralistický a že by mělo být ponecháno více pravomocí na úsudku rodičů, kteří sami vědí nejlépe, co je pro jejich děti nejlepší. Podle Bastiata vidí v maturitní zkoušce mnoho lidí prostředek, jak vtisknout vzdělanému obyvatelstvu určitý směr, jednotu. Trinquet připomíná, že dnes je situace ve vzdělávání obdobná – stejné vzdělávání pro všechny – dnes však hovoříme o společném vzdělávacím rámci („socle commun“) a o společných znalostech („des connaissances communes“). Bastiat nabízí jednoduchou reformu: nechat školám volnost, aby si každá vybrala svoje vyučovací metody, které budou nejlépe vyhovovat žákům, ponechat rodičům volnost, aby si vybrali školu, dále je pro volný trh ve školství, pro obnovu experimentování, testování nových pedagogických směrů, které by odpovídaly na reálné výzvy doby.

V roce 1830, kdy je zavedena písemná forma maturitní zkoušky, bylo toto zavedení odůvodňováno mj. nedostatečně zvládnutým pravopisem francouzského jazyka u maturantů. V roce 1880 se Jules Ferry vymezuje proti mechanické přípravě k maturitní zkoušce. Otázkou zůstává, jestli je toto vymezení dostatečné, neboť v dekretu z roku 1959 je znovu konstatováno, že maturitní zkouška by měla být orientována na nabytí všeobecné kultury, a neměla by vyžadovat encyklopedické znalosti. V posledních letech jednadvacátého století bylo snahou francouzské vlády navýšit počet maturantů. V souvislosti s tímto přístupem dochází k relativizaci hodnoty maturitní zkoušky pro společnost; maturitní zkouška z přírodovědné

⁸⁵ Dostupné z <https://www.institutcoppet.org/2013/06/19/contre-leducation-nationale-frederic-bastiat-critique-du-baccalaureat> [online]. [cit. 2018-05-05].

⁸⁶ „Aujourd’hui comme au temps de Bastiat, l’enseignement est théorique, la pratique peu encouragée — comme en atteste le faible pourcentage d’étudiants apprentis.“ (Přeloženo autorem práce.) Dostupné z <https://www.institutcoppet.org/2013/06/19/contre-leducation-nationale-frederic-bastiat-critique-du-baccalaureat> [online]. [cit. 2018-05-05].

studijní větve je považována za zdaleka nejprestižnější v rámci středoškolského studia i vzhledem k dalšímu vysokoškolskému studiu absolventa.

Podobně jako v ČR je také ve Francii v posledních letech probírána problematika didaktiky literatury⁸⁷, dokonce se hovoří o krizi výuky literatury. Této krizi jsou věnovány četné veřejné debaty, obzvláště potom, co byly zavedeny nové vzdělávací programy pro gymnázia. P. Kuentz spatřuje krizi vyučování literatury v jejím samotném vymezení, „neboť literatura je nucena rozpoznat, že tento termín sám o sobě nepředurčuje nic jiného než historické uspořádání diskursivních praktik, který byl vytvořen pozdě a je v současnosti dekonstruován.“⁸⁸ Zmiňovaná krize spočívá ve vyškrtnutí této otázky z definice literatury jako takové ve prospěch způsobů transpozice učiva. Ostatně, otázka vztahu literatury (jako vědního oboru) a její didaktiky (transpozice učiva) je více než aktuální i v ČR. Podle Hníka je v ČR školní vzdělávání v rozporu s oborem ve dvou věcech:

„(1) v obsahu, neboť za předmět zkoumání bere spíš historii literatury, popř. teorii literatury než samotnou literaturu ve smyslu souhrnu literární děl/textů nad znalostmi textu, kontexty nad texty; (2) v metodě, neboť svůj obsah (texty umělecké literatury) neučí prostřednictvím věci samé (textů), ale pouhým odkazováním na ni. Tím, že je v rozporu s oborem ve vztahu i v metodě, logicky nekoresponduje ani s cíli oboru.“⁸⁹

Ve Francii dochází k debatám, co se týče literatury jako výchovného předmětů, také ohledně vztahu jazykové (francouzský jazyk) a literární složky (literatura) ve výuce předmětu, který se souhrnně nazývá „francouzský jazyk“. Jean-Paul Bernié se domnívá, že literatura a gramatika by měly být dvě naprosto odlišné disciplíny. Tato idea literatury jako samostatného výukového předmětu má přirozeně více zastánců, např. Maingueneau⁹⁰.

Přístupy k didaktice francouzské literatury ve Francii se dají rozdělit do dvou skupin: první spočívá v prezentování pojmů z literárních textů a diskursu jako sjednocení obsahu této disciplíny na všech úrovních, druhá nahlíží na literaturu jako na osobitý diskurs, který více než ostatní zahrnuje otázky hodnot, morálky, estetických norem⁹¹. V současnosti nalezneme více aspektů, které přispěly k tomu, že literatura a její místo byly v didaktice francouzštiny podceňeny a podnítily to, co můžeme nazvat „reakcí literátů“ (réaction des littéraires) v nitru

⁸⁷ Dostupné z <https://rfp.revues.org/1175> [online]. [cit. 2018-05-05].

⁸⁸ « oblige à reconnaître que ce terme ne désigne qu'une configuration historique de pratiques discursives, qui s'est constituée tardivement et qui est en train de se défaire » (Přeloženo autorem práce.)
Dostupné z https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1972_num_7_3_1961 [online]. [cit. 2018-05-05].

⁸⁹ Hník, Ondřej, Didaktika literatury: výzvy oboru, Praha: Karolinum, 2014, s. 134

⁹⁰ Viz Maingueneau, Dominique, La situation d'énonciation entre langue et discours, Craiova: Editura Universitaria Craiova, 2003.

⁹¹ Dostupné z <https://rfp.revues.org/1175> [online]. [cit. 2018-05-05].

didaktiky. Právě druhý přístup k literatuře podněcuje rozvoj didaktiky literatury, která literaturu chápe jako nositele specifických hodnot, je zdůrazňována důležitost četby literárních textů a estetický, kognitivní rozvoj žáka, který v textu subjektivně rozpozná nejen otázky emocí, vkusu či hodnot, ale také kulturní či národní rozměr.

7 Debaty o smyslu výuky literatury v ČR

Za závěrečné zhodnocení středoškolského studia je i v ČR považována maturitní zkouška. Český jazyk a literatura zaujímá mezi maturitními předměty výsadní postavení, i proto je často „pod drobnohledem“. Je sice podroben konkurenci převážně naukových, a nikoliv estetických předmětů, např. fyzika nebo zeměpis se váží především na budoucí pracovní uplatnění, i když i s tímto tvrzením by se dalo závažně polemizovat, nicméně „literatura je záležitostí člověka jako takového, neoslovuje toliko dílčí zájmy, nerozvíjí převahou dílčí schopnosti, nýbrž formuje poměr ke skutečnosti v její celistvosti.“⁹² Způsob výuky národního jazyka byl v ČR vždy podoben ostré kritice a vystaven polemikám, pouhé memorování bez hlubšího zamyšlení se nad smyslem četby a samotného textu bylo vždy kritizováno (toto kritizovali již Mathesius či Mukařovský).

Kriticky se k tomuto fenoménu vymezuje také Kostečka, kdy pokládá dotazy vyučujícím i odborníkům a zajímá se o tyto otázky: Rozdělení jazyka a literatury na dvě samostatné disciplíny, (2) posílení hodinové dotace na sloh, (3) návrat od „literární historie“ ke čtenářství, (4) učinění maturitní zkoušky z literatury na nepovinnou (po rozdělení předmětu na jazykovou a literární část)⁹³ Jak uvádí Kostečka, k těmto otázkám se většina respondentů vyjádřila kladně. Důraz na důležitost základních literární znalostí, vědomostí i čtenářského osobního zážitku naopak klade ve svých úvahách Janoušek, když uvádí, že někteří didaktici literatury se domnívají, že je

„nevhodné něčím takovým zbytečným (četbou literárních děl) ‚obtěžovat‘ celou populaci, neboť smysl pro estetickou hodnotu literatury je čistě individuální záležitost a bez čtení knih se lze v praktickém životě docela dobře obejít. Čtenářské kompetence, které jsou v mezinárodních srovnávacích testech považovány za významné kritérium úrovně školství, bychom pak prý mohli konečně začít trénovat na nějakých praktických textech (...) A představa, že člověk vychovávaný k tomu, aby dokázal přečíst text, jež napsal Johann Wolfgang von Goethe či

⁹² Nezkusil, Vladimír, *Nástin didaktiky literární výchovy*, Praha: Karolinum, 2004, s. 7.

⁹³ Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2081/> [online]. [cit. 2018-05-05].

Vladislav Vančura, bude ve výsledku snad schopný porozumět i lístku z čistírny, je mimo myšlenkový dosah těchto pedagogických reformátorů.“⁹⁴

Rozdělení disciplíny jazyka a literatury na dvě samostatné části dlouhodobě funguje ve Francii. V ČR se na filozofických a pedagogických fakultách učí jazyk a literatura zpravidla zcela odděleně. V debatě o nové koncepci výuky literatury navrhuje Kostečka vyučovat jazyk a literaturu jako dva různé předměty. O. Hausenblas se zamýšlí nad tím,

„zda je cílem vytvořit u žáků přehled o směrech vývoje, o žánrech a o spisovatelích, o prostředcích uměleckého jazyka, anebo zda je cílem výuky připravit žáky k tomu, aby dovedli po celý život obohacovat svou osobnost o prožitky, poznatky a hodnoty získávané četbou literatury.“⁹⁵

Hausenblas se domnívá, že literatura se vyznačuje společnou povahou pro čtenáře, kteří si kladou zásadní otázky. Témata se v literárních dílech opakují, avšak každý čtenář si hledá vlastní odpovědi, které vyplývají z osobního prožitku z četby. Nicméně kromě hledání velkých myšlenek v textech nutné u čtenáře, který je zároveň žákem, přirozeně rozvíjet i faktografické poznatky a jeho čtenářské dovednosti.

Odborné polemiky o způsobech výuky literatury i o nově pojaté státní maturitě nenaznačují spokojenost s její současnou podobou. (I samotná diskuze byla podrobena kritice.) Problémem je, že už samotný název školního předmětu a jeho podstata kolísá mezi výukou a výchovou: „Těch problémů je mnoho a jsou vedle těch každodenních, které se dotýkají bezprostřední školní praxe i problémy zásadní, byť pod tíží každodennosti poněkud pozasuté v oblasti akademické a tedy luxusní diskuze. K těm zásadním patří otázka, co vlastně je obsahem tohoto školního předmětu, který už názvem kolísá mezi výukou a výchovou, jaké jsou vzdělávací a výchovné cíle.“⁹⁶

Mezi literaturou a výchovnými předměty nalezneme mnoho shodných bodů, literatura je však na jiné pozici z toho důvodu, že je součástí povinného, maturitního jazyka. „Výchovám“, tedy výchově literární, výtvarné, hudební, dramatické, pohybové by měla podle Hníka tzv. tvořivá expresivita⁹⁷. Hník staví proti sobě naukový a expresivní (umělecko-výchovný) přístup

⁹⁴ Janoušek, Pavel, *Černá kočka aneb Subjekt znalce v myšlení o literatuře a jeho komunikační strategie*, Praha: Academia, 2012, s. 64.

⁹⁵ Hausenblas, Ondřej, *K celonárodní diskuzi o návrhu nové koncepce výuky ČJL*. In: Učitelství noviny, Praha: Gnosis, 2003, s. 6.

⁹⁶ Moldanová, Dobrava. (2011). *Nesoustavné úvahy o výuce (české) literatury*. In *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 2, s. 240–243.

⁹⁷ Hník, Ondřej, op. cit., s. 30-31.

k literárnímu vzdělávání, když oceňuje umělecko-výchovný přístup, který klade důraz na přímou zkušenost s textem, reflexi četby, prožívání a interpretaci textu, naopak se zamýšlí nad vhodností naukového přístupu, který preferuje nepřímou zkušenost s textem, memorování obsahu literárních děl, pasivitu žáků a důraz na znalosti. Expresivní přístup neoslabuje důležitost poznatků, pouze používá jiné metody k jejich ovládnutí než tradiční literárně-historický přístup. Veškeré světové písemnictví zahrnuje především texty neliterární, estetické texty tvoří malá skupina spisovatelů, kteří ovládají estetický jazyk, který má mnohdy málo společného s jazykem užívaným v běžné mezilidské komunikaci. S tím souvisí i určitá „umělecká licence“ – u žáka hudební či tělesné výchovy předpokládáme určitý talent a vrozené umělecké dispozice, na druhou stranu literární výchovu musí úspěšně absolvovat každý žák českého gymnázia.

Kostečka argumentuje proti znevýhodňování těch žáků u maturitní zkoušky z literatury, kteří nemají talent vnímat umělecký text s prožitkem, což je podle Kostečky podobné, jako chtít prožitou interpretaci např. vážné hudby od žáka, který nemá hudební nadání. Prostému rozboru uměleckého textu se však lze podle autora článku naučit, jako je možno se naučit i jiné školní předměty na takové úrovni, aby se z nich dalo úspěšně maturovat. Naučit se rozboru uměleckého textu je tedy podle Kostečky určitou dovedností, interpretace textu je pak určitou schopností, k níž musíme mít dispozice. Kostečka reaguje na článek Roberta Ibrahima, který zase reaguje na Kostečkovy články.

Ibrahim⁹⁸ nehovoří o rozboru, ale pouze o interpretaci, které je podle jeho soudu možné se naučit, a toto platí o nijak výrazně nadaných žácích na poli literatury. Zde tedy dochází ke znovunastolení otázky, zda je literatura předmět naučný či výchovně-umělecký a do jaké míry se lze dovednosti analyzovat a interpretovat literární text naučit. Ve školní praxi může pochopitelně nastat problém ve velmi odlišné interpretaci literárního textu vyučujícím a žákem. Je potom otázkou, zda má vyučující takový výklad připustit. A jak odlišit interpretaci od pseudointerpretace. Podle K. Lippmana je v tomto případě zásadním problémem rozpor mezi polysémantickým charakterem uměleckého literárního díla či jeho části na straně jedné a požadavkem dospět jeho interpretací k co nejjistějšímu, nejlépe exaktně objektivnímu závěru na straně druhé. Současná literární věda totiž chápe jazyk jako systém (strukturalistická

⁹⁸ Ibrahim, Robert: Ad J. Kostečka: *Opět státní maturita aneb Kánon ano, či ne?* In *Český jazyk a literatura*, č. 186, 57/2006–2007.

jazykověda), proto je třeba k literárnímu dílu přistupovat jako k souboru prvků, jejichž význam vzniká ve vztahu k prvkům ostatním.⁹⁹

Kritické připomínky k celonárodní diskuzi o návrhu nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura dále naznačují, že literatura bývá kvůli své obsahové přehlednosti vyučována na úkor jazyka, přitom je to právě požadavek komunikativnosti žáků, který je v posledních letech silně akcentován, a jazykové vyučování má nepochybně pozitivní vliv na učení se nejen cizím jazykům. Požadavek umožnit tematicko-žánrové pojetí výuky literatury se mnohdy potýká s tím, že někteří vyučující mají výuku založenou na literárně-historickém přístupu, ten však nemusí být primárně nevhodný, záleží spíše na osobnosti vyučujícího, užitých metodách a výběru vhodného textu. Volitelná maturitní zkouška z literatury je jistě velmi diskutabilní téma. Pravdou zůstává, že žáci u maturitní zkoušky prokazují mimo jiné velké penzum encyklopedických znalostí, jejichž úspěšné zvládnutí však většině žáků nezajistí lepší připravenost ke studiu na vysoké škole či lepší uplatnění na trhu práce, což je v rozporu s tolikrát zmiňovanými klíčovými kompetencemi. Tato úvaha by se dala vztáhnout i na ostatní humanitní předměty, jež se rovněž potýkají s úpadkem zájmu o obor, s převažujícím faktografickým přístupem. O. Hník¹⁰⁰ argumentuje tím, že nejenže podle uskutečněného výzkumu převažuje na střední škole jako obsah vzdělávání literární historie, nejčastější formou výuky je výuka frontální. Pod prací či rozborem díla se ne vždy skrývá interpretace, nýbrž často také pouhá rekapitulace díla. Zážitek z textu a výchova ke čtenářství jsou zahrnuty pouze okrajově; komunikační pojetí klíčového předmětu český jazyk a literatura není v současné praxi dostatečně naplňováno.

Cílem literární výchovy je, aby žáci uměleckým textům rozuměli a dovedli s nimi adekvátně pracovat. V RVP pro gymnázia je deklarována cesta od vědomostí (memorování) směrem k dovednostem (kompetencím). Jak uvádí Janoušek, ne každé memorování je zbytečné, a pro čtení literárních textů je dokonce nezbytné disponovat penzem znalostí z oboru. Janoušek uvádí příklady z chemie či biologie, kdy paralelně s literaturou nemůže být Mendělejevova tabulka považována za zbytečné biflování, ale jako základ dalšího poznání v oboru: „Faktografická

⁹⁹ Lipmann, Karel: *Lze se vyhnout „misinterpretaci“ uměleckého textu?* In Český jazyk a literatura č. 2, 63/2012-2013, s. 78.

¹⁰⁰ Hník, Ondřej: *Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí žáků.* In Český jazyk a literatura č.1,61/2010-2011, s. 39.

znalost dějin a teorie literatury a schopnost kriticky promlouvat o přečteném jsou dvě vzájemně propojené veličiny, ignorování kterékoliv z nich tak znamená smrt živého myšlení.¹⁰¹

Ve vzdělávacím programu nalezneme jak tradiční přístup k literatuře (poznávání světa), tak tvořivou práci s literárním textem (estetická a emocionální stránka žáka). Podle Zeleňákové (Zeleňáková (2011) *Živá je cesta k umení*, s. 74) jsou žáci „schopni v básnickém textu mechanicky vyhledat básnické tropy a figury, ale nedovedou s nimi spojit působení a smysl básně.“ Žáci tak znají určité metody a postupy, ale jejich hlubší smysl si neuvědomují. Jak uvádí Hník (2014), podle dotazníkového šetření pod vedením Š. Klumparové, který zkoumal základní aspekty čtenářství u žáků druhého stupně ZŠ a SŠ. Z výpovědi respondentů vyplývá (s. 21-29), že respondenti nereflktují žádné změny v obsahu a v metodách výuky, přestože od transformace školství (2007/2008) uběhlo již mnoho let. Čtenáři vypovídají, že cítí disproporci mezi výukou literatury na ZŠ a SŠ, srov. Kostečka (2011/2012), s. 136-139, u textu cítí jen dokládací funkci, ne esteticko-výchovnou, práce s textem nesměřuje k pochopení přečteného, práce s textem je redukována na literárněhistorický rozbor, chybí adekvátní zpětná vazba (jen jedna odpověď je uznávána jako správná), kurikulum je předimenzováno, je v něm obsaženo příliš mnoho informací a vyučují nestačí zadanou látku probrat, o díle se nevede dialog, ale obsah díla je diktován, absence čtenářského zážitku, absence smyslu. Je tedy znát značný rozpor mezi deklarovanými cíli vzdělávacího programu a edukační realitou.

8 Shrnutí debat o smyslu výuky literatury

V ČR i ve Francii jsou v posledních letech vedeny debaty o tom, jakou podobu by dnes měla mít literární výchova, aby byla schopna reflektovat reálné výzvy dnešní doby. Je spatřován rozpor mezi literaturou jako svrchovanou formou umění a mezi literaturou jako transpozicí a obsahem učiva, které musí žáci obsáhnout. Literární teorie či literární historie v ČR je v některých případech ve výuce dominantní. Pokud je práce s literárním textem upozaděna, je popřena sama podstata čtenářství i expresivita čtenářského osobního zážitku. Problémem je také, když se literatura neučí primárně prostřednictvím textů, ale pouhým hovořením o textech či o bibliografii jejich autorů. Další otázkou zůstává, zda pouhé učení se literárním pojmům vede k uvědomění si estetických i morálních hodnot, které literatura

¹⁰¹ Janoušek, Pavel: *Černá kočka aneb Subjekt znalce v myšlení o literatuře a jeho komunikační strategie*, Praha: Academia, 2012, s. 232-233.

zahrnuje. Zde je třeba vyzdvihnout důležitost didaktiky literatury, která toto reflektuje a jež zdůrazňuje důležitost četby a rozboru textů, která je důležitá pro celkový rozvoj osobnosti žáka.

Objevují se také debaty, zda školní předmět český jazyk a literatura striktně rozdělit na jazykovou a literární složku. V obou zemích se přitom objevují názory, že jazyk i literatura by měly být samostatné výukové předměty. Zdá se, že literatura jako samostatný předmět má blízko k ostatním esteticko-výchovným předmětům. Zde vyvstává otázka konkurence naukových a estetických výukových předmětů. I když jazykovou složku nelze od literatury zcela oddělit, je v tomto kontextu spíše nástrojem pro tvorbu uměleckých děl. Jedná se o estetické texty, uměleckou licenci, mnohdy literární nadsázku, která má jen málo společného s běžnou mezilidskou komunikací. S touto problematikou souvisí také otázka, zda se lze dovednosti analyzovat a interpretovat text naučit, či a zda je zapotřebí mít literární talent. Odpovědí je, že literárnímu rozboru se lze naučit podobně jako jiným školním dovednostem.

Mezi kritickými připomínkami k výuce literatury v ČR se objevují i názory, že maturitní zkouška z národního jazyka by měla být povinná, zatímco maturitní zkouška z literatury nepovinná. Tyto názory vyvolávají ve společnosti i mezi odborníky protichůdné reakce, které jen těžko hledají kompromis. Literárně-historický přístup, který se mnohdy objevuje ve výuce literatury v ČR, by měl být kriticky přehodnocen vzhledem k možnostem, které přináší tematicko-žánrové pojetí, jež je ve Francii běžné.

Závěr

Český a francouzský model vzdělávání, který se ze synchronního pohledu odráží v odlišném přístupu k národním vzdělávacím programům, obsahům vzdělávání a k maturitní zkoušce, přičemž porovnávané ukazatele (požadované výstupy, kompetence) jsou srovnávány s přihlédnutím ke kulturním, společenským i historickým faktorům, které vytvářely myšlení o literatuře v ČR i ve Francii. Ve srovnávání obou modelů vzdělávání vycházíme ze srovnávací pedagogiky, jež zkoumá vzdělávací systémy, zakončené závěrečnou maturitní zkouškou, v jejich širších souvislostech. Srovnávací přístup vnímáme jako empirickou deskripci, tj. zdokumentování konkrétních vlastností obou vzdělávacích systémů, které slouží k další analýze vzhledem k požadovaným kompetencím.

Ve Francii je školství tradičně výrazně centralizované. Vzdělávací systém má veřejný charakter. Podobně jako v ČR i ve Francii existují obory studia zakončené státní maturitní zkouškou. Ve francouzském systému se uplatňuje školský model s oddálenou hlubší diferenciací, tj. všichni žáci primární školy vstupují do téže nižší sekundární školy, ve které nadále pokračují v povinné školní docházce. Středoškolské studium dělí na tři větve, a to na větev se zaměřením na cizí jazyky a na literaturu, větev ekonomickou a společenskovední a větev přírodovědnou a matematickou. Maturitní systém ve Francii je stabilní, neboť je dlouhodobě podporován jednotným systémem státní maturity. Maturitní zkouška je založena na jednotných maturitních testech ze všech školních předmětů a je plně v kompetenci ministerstva školství. Vzhledem ke své náročnosti a rozsahu je francouzská maturitní zkouška rozdělena do dvou let studia, přičemž všichni žáci maturují povinně písemně i ústně z francouzského jazyka a literatury.

Základem maturitní zkoušky z literární výchovy je fundovaná analýza a komentář konkrétního literárního textu za přesného použití literárně-vědných pojmů, včetně tradiční metody rozboru textu, „*explication du texte*“, jež je založena na formalistickém přístupu. Pro složení maturitní zkoušky z literární výchovy je nutná precizní znalost textů probíraných v průběhu roků, které zastřešují všechna probraná témata. Maturitní témata jsou aplikací učiva na požadavky společnosti, ne pouhým shrnutím probrané látky.

Český maturitní systém je mnohem méně strukturovaný než francouzský systém. V ČR se v současnosti maturuje ze 4 až 5 školních předmětů (společná část – 2 předměty, profilová část 2 až 3 předměty), povinnými předměty jsou český jazyk a literatura, dále cizí jazyk. Maturitní zkouška z literární výchovy se skládá ze tří částí, a to z didaktického testu, písemné práce a

ústní zkoušky. Každou ze tří částí zkoušky jsou ověřovány příslušné znalosti a dovednosti. Cílem písemné práce, jež se značně liší od francouzského pojetí, je sestavit smysluplný text. Písemná práce z českého jazyka a literatura kontroluje následující dovednosti: orientace v komunikační situaci, myšlenková ucelenost, užití správných jazykových norem, vhodné používání funkčních stylů. Ústní část maturitní zkoušky zkoumá komunikační dovednosti, dále dovednost charakterizovat konkrétní umělecký a neumělecký text. Očekávané znalosti a vědomosti jsou stanoveny ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v Katalogu požadavků k maturitní zkoušce. Tyto katalogy jsou v souladu s rámcovými vzdělávacími programy pro gymnázia v jazykové, komunikační i literární oblasti.

V ČR i ve Francii dochází v posledních letech jednadvacátého století k přehodnocování přístupů k didaktice literatury a k debatám o smyslu výuky literatury vzhledem k novým sociálním i technologickým výzvám. O literatuře nelze hovořit zprostředkovaně. Základem výuky literatury by měl být literární text, který by měl u žáků rozvíjet jejich celoživotní čtenářství, znalost kultury i historických kontextů, uvědomění si estetických i morálních hodnot, které literatura zahrnuje, samotnou radost ze čtení a umění. Dále je debatováno o roli literatury jako samostatného výukového předmětu vzhledem k mluvnici a v ČR také o smyslu povinné maturity z literatury ve vztahu k statním esteticko-výchovným předmětům. Konfrontace přístupů k výuce literatury v ČR a ve Francii jistě přináší mnohé podněty k zamyšlení, co se týče výukových metod i obsahu učiva, ať již přehodnocování frontální metody výuky, využívání sekundární literatury či literárně-historického přístupu.

C) České a francouzské přístupy ke konstruování významu uměleckého textu, čtenářské kompetence, práce s literárními texty a jejich členění v hodinách literární výchovy

1 Teoretický rámec myšlení o literatuře – francouzský strukturalismus a Pražská škola

Pražská škola představuje přelomový počín na poli lingvistiky i poetiky, který se zásadním způsobem dotýká pojetí těchto tematických oblastí jak v ČR, tak ve Francii. V roce 1926 byl v Praze založen Pražský lingvistický kroužek, který byl v zahraničí označován jako pražská lingvistická škola. Lingvistické koncepce této školy výrazně ovlivnily vývoj moderní lingvistiky a její koncepce jsou dodnes aktuální. Toto potvrzuje i Lubomír Doležel¹⁰², který je přesvědčený o tom, že dodnes představuje „poetika Pražské školy podnětnou soustavu teoretického myšlení o literatuře.“¹⁰³ Pražská škola zahrnovala nejen zahraniční lingvisty, emigranty z porevolučního Ruska, (Jakobson, Trubeckoj, Karcevskij), ale také jazykovědce české (Havránek, Trnka, Mukařovský, Jedlička), jejichž celkový přínos byl minimálně rovnocenný. Je také potřeba připomenout, že klíčovou roli při zakládání pražské lingvistické školy sehrál Vilém Mathesius. Už ve svém klasickém období Pražská škola inspiruje mnoho evropských jazykovědných škol i strukturálních směrů.

Mezi lingvistické prameny naratologie Pražské školy patří Saussurovo kanonické dílo *Cours de linguistique générale* (1916), vůči němuž se vymezuje i kriticky, neboť Saussure nebere v potaz diachronické zkoumání jazykových jevů, Pražská škola také navazuje na tzv. mladogramatickou školu z 19. století. Pražská škola usiluje o proniknutí do prehistorie jazyka, zkoumá teleologii jazyka ze synchronního hlediska a rozlišení promluv z hlediska funkčních stylů. Nejzásadnější z pohledu Pražské školy je lingvistická teorie funkčních stylů. V literárněvědném bádání se Pražská škola soustředila na analýzu pragmatických a stylistických aspektů literárních děl, tedy na studium básnického jazyka a na rozvoj literární teorie. Princip estetické funkce podle Mukařovského tedy zdůrazňuje

„důležitost ne toho, co se říká, nýbrž jak se to říká – v moderní sémantice bychom použili termínů extense a intense, intuitivně (byť příliš zjednodušeně a nepřiliš přesně) bychom pak

¹⁰² Pozn. Lubomír Doležel je jeden z předních lingvistů. Patří ke třetí generaci českých strukturalistů a např. s Umbertoem Ecem a Thomasem Pavalem se spolupodílel na založení teorie fikčních světů.

¹⁰³ Doležel, Lubomír, *Narativní způsoby v české literatuře*), Praha: Pistorius & Olšanská, 2014, s. 7

mohli mluvit o obsahu a formě. Princip funkčních stylů se do literárněvědného bádání promítá ve dvou rovinách – a) vede ke konceptu básnického jazyka jakožto specifického jazyka literární komunikace, b) umožňuje sledovat stylová rozrůznění v rámci literárních děl a interpretovat jejich fungování v rámci významové výstavby těchto děl.¹⁰⁴

Odkaz Pražské školy spatřujeme nejen v estetických studiích Šaldových, ale navazuje na ni také Květoslav Chvatík (*Strukturální estetika: řád věcí a člověka, 1994*), Milan Jankovič, Zdeněk Kožmín, Oleg Sus či Miroslav Červenka, kteří vycházejí z Mukařovského (význam či funkce literárního díla) a rovněž spojují konkrétní dílo s historickým, vývojovým i filozofickým účelem. Je zřejmé, že jednotlivá díla se aktivně podílejí na struktuře lidských hodnot a jejím vývoji:

„Nové dílo není ani pouhým pokračováním předchozích děl, ani prostou opačnou reakcí na ně. Vstupuje do systému jako nový prvek, a tím jej mění: mění normativní představy o dřívějších dílech, které k danému časovému bodu platily. Vzájemné vztahy hodnocení (...) předcházejících děl se musejí přizpůsobit novému stavu struktury.“¹⁰⁵

Pražská škola se orientuje na strukturální jazykovědu, klade důraz na funkční pojetí jazyka, který je „chápán jako funkční systém a rovněž každá jeho část je posuzována podle toho, jakou funkci v systému zastává.“¹⁰⁶ Obrysy nové koncepce, která by nebyla založena pouze na pozitivisticky pojaté popisné faktografii či na psychologicky zaměřené rozbory postav, se začaly objevovat na konci dvacátých let minulého století, jsou patrné také v díle Mukařovského v letech třicátých.

„V tomto badatelském okruhu se přístup k dějinám literatury formoval jednak v opozici vůči pozitivismu, zejména kritikou determinismu a statického pojmání faktu, jednak v rámci strukturalistického uvažování, které poprvé umožnilo klást základní otázky literární historie jako problém teoretický.“¹⁰⁷

Co se týče pojetí poetické funkce jazyka u Jakobsona, je třeba zdůraznit, že Jakobson se zabýval zkoumáním pravidelností v gramatické či hláskové výstavbě literárního díla, tzn., že díla zkoumal bez ohledu na to, zda byly nebo nebyly autorem textu zamýšleny. Dílo Jakobsona tvoří určitou spojnicí mezi strukturalismem Pražské školy v meziválečném období a poválečným

¹⁰⁴ Fořt, Bohumil, *Teorie vyprávění v kontextu Pražské školy*. Brno: Masarykovy univerzita, 2008, s. 26-27.

¹⁰⁵ Chvatík, Květoslav, Schwarz, Wolfgang F. 1992, „Literatura a umění jako historický proces.“ In *Česká literatura 4/1992*, s. 313-333.

¹⁰⁶ Černý, Jiří, *Dějiny lingvistiky*, Praha: Votobia, 1996, s. 151.

¹⁰⁷ Šmahelová, Hana, *V síti dějin literatury národního obrození*, Karolinum, Praha 2011, s. 28.

strukturalismem euroamerickým. Zatímco francouzský strukturalista Todorov se zaměřuje více na prózu než na poezii, Jakobson ve studii *Lingvistika a poetika* (1958) tvrdí, že „každý pokus omezit sféru básnické funkce na poezii nebo ohraničit poezii básnickou funkcí by byl klamným zjednodušením.“¹⁰⁸ Todorov spatřuje v jednotlivém díle „manifestaci abstraktní a obecné struktury“¹⁰⁹. Nicméně, mezi poetikou a analýzou individuálního díla existuje „komplementární vztah, neboť pojmy poetiky vznikají v souvislosti konkrétní analýzy a slouží jí jako nástroje. Analýza je však něčím odlišným od interpretace.“¹¹⁰ Todorov zdůrazňuje specifčnost literatury, která nemůže být pouhým souhrnem zkušeností autora či výrazem určitých myšlenek. Z hlediska interpretačních postupů však Todorov¹¹¹ jako zástupce strukturalismu uznává významnou roli, jakou při rozlišení analýzy a interpretace textu sehrála tematická kritika (viz níže).

Jestliže porovnáme pojetí francouzského strukturalismu a pojetí pražského strukturalismu¹¹² (Jana Mukařovského) rozdíl spočívá podle Pechara v tom, že „skepse k možnosti postihnout smysl individuálního díla se zdá být Mukařovskému cizí.“¹¹³ Todorov tvrdí, že smysl díla nelze nikde naplno vyčerpat, neboť vždy můžeme vyslovit pouze určitý smysl „zatížený historickými a psychologickými nahodilostmi.“¹¹⁴ Ovšem ani u Mukařovského není pojem struktury vázán na jedno konkrétní dílo, přestože každé dílo je zároveň strukturou samo o sobě.¹¹⁵ Podle Pechara je názor Todorova v souladu s názorem Romana Jakobsona, on sám zdůrazňuje pluralitu funkcí literárního díla, která je charakteristická i pro Mukařovského. Na druhou stranu francouzský strukturalismus se vyznačuje tím, že odmítá analýzy děl, které by byly založeny na sociologickém, psychologickém či ideologicko-dějinném přístupu. Silné vlivy tohoto pojetí literárního díla jsou na francouzských univerzitách patrné dodnes.

Proti pojetí strukturalismu, jak ho chápou Genette či Todorov se vymezují zastánci tzv. tematické literární kritiky (Bachelard, Poulet, Richard, Starobinski). Představitelé ženevské

¹⁰⁸ Jakobson, R., *Lingvistika a poetika*, in *Poetická funkce*, Praha: H&H 1995, s. 81.

¹⁰⁹ Todorov, Tzvetan, *Poetika prózy*, Triáda 2000, s. 15.

¹¹⁰ Pechar, Jiří, *Interpretace a analýza literárního díla*, nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR, s. 86.

¹¹¹ Pozn. Jestliže je to právě Todorov, kdo se zabývá způsoby, jakými jsou verbální akty (promluvy postav) začleňovány do textu, v tradici české stylistiky se prolínáním promluv postav s promluvy vypravěče zabýval Lubomír Doležel ve studii *O stylu moderní české prózy* (1959).

¹¹² Pozn. Rozdílnost českého a francouzského přístupu je dána také odlišností českého a francouzského verše a literárních tradic. Organizací novočeského verše se zabývají Jakobson i Mukařovský.

¹¹³ Pechar, Jiří, *Literatura v průsečíku otázek*, Cherm 2012, s. 40

¹¹⁴ Todorov, Tzvetan, *Poetika prózy*, Praha: Triáda 2000, s. 12.

¹¹⁵ Pozn. Mukařovský pojímá ve stati *Strukturalismus v estetice a ve vědě o literatuře* (1940) strukturu díla jako „jednotu smyslů“. (Napsáno pro Ottův slovník naučný.)

školy vypracovali metod tematické kritiky, textové analýzy, jež je soustředěna na konkrétní témata, u Pouleta například kategorie času a prostoru (*Metamorfózy kruhu*)¹¹⁶. Tím, že tato škola zdůrazňovala subjekt a vědomí, stala se významným protipólem francouzského strukturalismu. Tematická kritika těžila především z poznatků fenomenologie a z existencialistické filozofie. Pokud však vedle sebe klademe metody strukturální, tematické, metody inspirované psychoanalýzou, komparativní metody či poetiku prózy, musíme zdůraznit, že při vlastní interpretaci textu, ať už školní či mimoškolní, vybíráme metodu podle vybraného díla, jež se chystáme analyzovat, a podle signifikantních aspektů, které obsahuje. Jednotlivé teorie literárněvědných přístupů si navzájem nejen konkurují, ale rovněž se doplňují. Tak jako se Todorov vymezuje vůči tematické kritice, můžeme upozornit na souvislosti mezi tematickou kritikou a psychoanalyticky inspirovaným přístupem u Starobinského. Některé Roussetovy práce tematickou kritiku propojují právě se strukturalismem.¹¹⁷

Pro úplnost uvedme aspekty komparativního přístupu k interpretaci díla. Historie srovnávací literatury v Čechách začala přispěním osobnosti Vrchlického, který působil jako mimořádný profesor srovnávací literatury na Karlově univerzitě. Samotný název srovnávací literatury vznikl nepřesným překladem francouzského „littérature comparée“ jako srovnávací literatury. Jak uvádí Pechar, „správný překlad by měl znít ‚srovnávaná literatura‘, kterého Villemain použil k označení svých přednášek na Sorbonně už v roce 1827, a Francie je také nejvýznamnějším centrem komparatistických studií.“¹¹⁸ Velmi přínosnou publikací pro přehled komparativních pracovních metod a aspektů představuje *La littérature comparée* (1946) Paula van Tieghema; z novějších autorů lze zmínit komparatisty, jakými jsou např. Yves Chevrel či Pierre Brunel.

Komparatistické srovnávání děl z různých literatur se – co do zkoumaných aspektů týče – neliší od zkoumání vztahů mezi díly národní literatury. Komparativní literatura se pochopitelně nemusí omezovat na porovnání literárních aspektů dvou konkrétních děl, ale může také obohatit poznání literární historie z mezinárodního pohledu. Toto simultánní zkoumání konkrétního souboru faktů ve více literaturách van Tieghem označuje za „littérature générale“ (český překlad nelze jednoznačně uvést, přibližný překlad by zněl: „všeobecné literární studie“). Z českého pohledu je vhodné zmínit významné české komparatisty – F. X. Šaldu a Václava Černého, z nedávné historie můžeme uvést publikaci Jiřího Pelána *Kapitoly z francouzské a*

¹¹⁶ Viz http://www.aluze.cz/2012_01/07_studie_komentar_poulet.pdf [online]. [cit. 2018-05-05].

¹¹⁷ Pechar, Jiří, op. cit., s. 9.

¹¹⁸ Pechar, Jiří, op. cit., s. 157.

italské literatury či rozsáhlou monografií *Romantismus a romantismy* romanisty Zdeňka Hrbaty a anglisty Martina Procházky, která pomocí komparace zkoumá ideovou pluralitu romantismu a hledá základní rysy vyskytující se v jeho odlišných fázích i v různých národních podobách

Pražská škola byla významnou lingvistickou školou na pomezí ruského formalismu a moderní lingvistiky, jejíž odkaz výrazně zasahuje do dnešního pojetí stylových norem. Problematika funkčních stylů je již po desetiletí vyučována v rámci školní výuky, slouží také ke stratifikaci národního jazyka a je dnes stále aktuální. Pražský strukturalismus se zaměřuje jak na formální strukturu, tak na významovou strukturu, což ho odlišuje od ruského formalismu, sleduje jednotlivé funkce i prvky díla, funkce struktury jako takové, zatímco zohledňuje sociální i historické okolnosti. Pražská škola navazuje na Sassurovy teze a kriticky reflektuje jeho opomíjení historického zkoumání jazykových jevů. Výsledky z lingvistického pole vztahuje Pražská škola k literární oblasti, když zdůrazňuje společenský kontext literatury a úlohu jazyka jako uměleckého nástroje. Teoretickému bádání v oblasti poetiky se věnují především Roman Jakobson a Jan Mukařovský. Do popředí funkčních stylů kladou funkci poetickou (estetickou), která je v umění nadřazena ostatním funkcím textu a stává se dominantou ve verbálních uměních. Mukařovský chápe umělecké dílo jako strukturu, tedy soustavu estetických složek v určité hierarchii, které jsou vnitřně sjednoceny převahou poetické složky nad ostatními složkami textu. Literaturu, kterou chápeme jako strukturu, lze dělit na jednotlivé části, analyzovat je a dále třídit. Je iniciován vznik moderní strukturalistické analýzy, a to naratologie jako samostatné vědy; analýza formy se přesunuje na analýzu vyprávění.

Poststrukturalisté jako R. Barthes či M. Foucault odmítají myšlenku jedné struktury jako základního vzorce kultury a hovoří o pluralitě struktur. Reagují na vývoj moderních společností, věnují se vztahu vědění a vědy jako elementu disponujícímu fenoménem moci. Zavádějí pojem diskurzu, řízeného způsobu argumentace. Žák Rolanda Barthesa, Tzvetan Todorov, opakovaně klade důraz na analýzu textů, tedy že jakékoli pojetí poetiky musí vycházet především z literárních textů. Todorov označuje literaturu za symbolický systém, úkolem poetiky je ustanovení obecných zákonů, jichž produktem je text samotný.

„Littérature comparée“, jež vznikla ve Francii v první polovině devatenáctého století a jež byla v českém prostředí zpopularizována Vrchlickým, přináší komparatistické srovnávání děl z různých literatur. Srovnávací metodou zkoumá vztahy, společné rysy a rozdíly jednotlivých děl různých období v různých jazycích. Zkoumány mohou být vztahy mezi konkrétními díly (např. mezi českým a francouzským dílem) či mezi souborem děl různých národů (např. vliv

jedné národní literatury na sousední literaturu, tedy otázky literární recepce), nebo celých kulturních okruhů.

2 Co rozumíme pod pojmem „interpretace“

J. Culler se dotazuje: je literatura „zvláštním druhem jazyka nebo je zvláštním užitím jazyka?“¹¹⁹ Naším úkolem není tuto otázku zodpovědět, ostatně nečiní tak ani Culler, který chápe fikční diskurs jako typ komunikace, která se sebou nenese pevně stanovený kontext, naopak tento kontext je vytvářen samotným čtenářem. Věty užívané v každodenní komunikaci a obzvláště v literatuře nelze chápat izolovaně, ale jako myšlenkové mapy. Existují různé roviny významu: význam slova, význam výpovědi a celého textu. Přirozeně chápeme význam textu jako nadřazený ostatním. Teorie jazyka vycházejí z myšlenek Ferdinanda de Saussure, jež charakterizuje jazykový znak podle toho, čím se liší od druhého, jazyk popisuje i to, co existuje mimo jazyk, není tedy obrácen do sebe. Každý jazykový systém se od sebe liší, každý popisuje realitu rozdílným způsobem, zná a používá slova, která se v jiném jazyce nevyskytují. V literární vědě často hovoříme o dvou různých přístupech interpretací, a to o poetice a hermeneutice. Poetika se orientuje na účinek ověřených významů, zatímco hermeneutika se ptá po významech textů. Moderní doba upřednostňuje hermeneutický přístup, neboť nám umožňuje dobrat se pravého smyslu díla, který není samozřejmý a povrchově zjevný.

Pojem „interpretace“ se ve dvacátém století používal zpravidla pro označení četby konkrétního textu, při němž jde o takové otázky, jako je význam a smysl textu jako celku. Výstižnou definici nabízí John M. Ellis, moderní teoretik literatury, interpretace je „hypotéza týkající se nejobecnějšího uspořádání a koherence všech prvků, které tvoří literární text.“¹²⁰ Interpretace literárních (i neliterárních) děl je ve společnosti běžná, odehrává se většinou na neformální úrovni, kdy spolu hovoří lidé, kteří nejsou odborníky na umění, popisují dojmy, pocity či postřehy, které mají např. z právě dočtené knihy. Na gymnáziu nebo na akademické půdě očekáváme formálnější interpretaci díla, interpretaci, která bude nejen sofistikovanější, ale také sešněrovanější pravidly. Za formální interpretaci nemůžeme považovat takovou interpretaci, která nebude podložena relevantními literárně teoretickými a historickými, kulturními i dobově sociálním kontextem. Toto rozlišení souvisí i s kontradikcí pojmů čtení s porozuměním a interpretace, zatímco přečíst si určité literární dílo může každý, fundovaná interpretace

¹¹⁹ Culler, Jonathan, op. cit., s. 64.

¹²⁰ Newton, Kenneth, *Jak interpretovat text*, Olomouc: Periplum, 2008, s. 11.

literárního textu by měla náležet odborníkům. V případě vyučujících literatury je nezbytné, aby nejen ovládali tuto dovednost, ale především, aby ji dokázali v co nejvyšší míře předat druhým.

Co se samotné interpretace týče, U. Eco usuzuje, že i interpretace má své meze, když již v šedesátých a osmdesátých let pozoruje „přílišnou rozvolněnost interpretů“.¹²¹ Jinými slovy, literární dílo se po svém vzniku dostane do rukou čtenářů, kritiků, kteří dílo znovu posuzují, vznikají interpretace původních děl. Eco – jako čelní představitel strukturně sémiotické orientace – uvádí rovněž určitá kritéria pro interpretaci, která podle jeho názoru není bezbřehá, je podle něho základním rysem semiózy, interpretovat text ukládá interpretům jisté hranice, meze interpretace se shodují s právy textu. Umberto Eco ve svém přístupu k interpretaci textu vychází kromě fenomenologie, sémiotiky či formalismu také ze strukturalismu. S názory strukturalismu se ovšem rozchází krátce poté, když vydává *Otevřené dílo* (1965). Už z názvu monografie vyplývá, že zatímco Eco považuje dílo za otevřené, strukturalisté za uzavřené. Eco dále rozlišuje mezi interpretací sémantickou a kritickou. První druh kritiky je podle Eca určen pro čtenáře, kteří chtějí textu porozumět a kteří hledají význam textu, kritická interpretace je určena pro čtenáře, kteří kriticky oceňují způsob, jakým to text říká, metajazykovou aktivitou, která popisuje, z jakých formálních důvodů daný text produkuje určitou reakci.

3 Literární komunikační role

Při definování termínu interpretace se můžeme opřít o známý poznatek Jana Mukařovského, podle něhož prožitek díla vzniká střetem „záměrnosti“ autora a „záměrnosti“ vnímatele, v našem případě čtenáře. Interpretace děl je jednotlivými pracovními listy zúžena na charakteristiku literárního textu (s využitím vědomostí získaných přečtením celého díla a s orientačním zasazením do literárně-historického kontextu, charakteristiku neliterárního textu, na definování odlišností uměleckého a neuměleckého textu.) Pracovní listy totiž obsahují následující – výňatek z uměleckého textu, výňatek z neuměleckého textu a obecnou strukturu zkoušky.

Literární komunikaci chápeme v obecné rovině jako koncept, jenž vnáší do tradičně chápaného pojmu literatura procesuální charakter a přibližuje jej pragmatickému kontextu¹²². Tento proces se odvíjí již od šedesátých let minulého století, kdy byl zaznamenán výrazný posun od důrazu na *langue* (F. de Saussure) k důrazu na *parole*. Tedy v jistém smyslu obrat ke čtenáři, na něhož

¹²¹ Eco, Umberto, *Meze interpretace*, Praha: Karolinum, 2004, s. 17.

¹²² Muller, Richard, Šidák, Pavel, *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů*, Praha: Academia, 2012, s. 289.

soustředily svou pozornost mnohé soudobé literární směry, obrat k recepci stránce literárního díla. K čtenáři a k procesu čtení se výrazně vyjadřovali např. strukturalisté a sémiotikové (Roland Barthes) či strukturalisté Pražské školy, J. Mukařovský, F. Vodička). Subjekty a subjekty implikované textem se v českém kontextu zabývala např. A. Macurová (1983).¹²³

S modelem čtenářské literární kompetence pracují M. Červenka či U. Eco, S. Chatman, kteří však předpokládají, že subjekty na obou stranách komunikace vytvářejí stejný subjekt, jenž se nachází uvnitř textu. Tento model velice úzce souvisí s pojmem *literární kompetence*, který nejen že klade do popředí zájmu čtenáře (ve školní praxi se jedná o žáka i o učitele), ale navíc rozšiřuje pojetí čtenáře o další charakteristiky. Pro J. Cullera¹²⁴ je pojem literární kompetence čtenářská gramotnost; pojem je vytvořen v paralele k pojmu N. Chomského *jazyková kompetence*, která označuje zděděné sdílení jazykových pravidel, jež zaručují porozumění jazyku

Wolfgang Iser zavádí pojem *implikovaný čtenář*¹²⁵, který má privilegium stanovit si hledisko a determinovat význam textu. O Iserovi můžeme hovořit jako o předchůdci U. Eca, který definuje literárněvědný pojem modelový čtenář, jenž je přímý spolutvůrce textu, který se s textem také rodí. Pojem modelový čtenář je často používán v souvislosti s Ecovou teorií fikčních světů. Podle Eca není žádný děj, průběh knihy líčen doslovně. Vždy vyžaduje určitou míru dovršení, dotvoření, tedy aktivního čtenáře, který volí způsoby, jak si představit nevyslovené, čtenář, který je ochotný a připravený hrát s autorem určitou formu „hry“. Iser dále uvádí, že „podíl nedourčenosti představuje nejdůležitější přepínací prvek mezi textem a čtenářem. Jako přepínač funguje nedourčenost do té míry, pokud aktivuje čtenářovy představy ke spouštění intence vložené do textu“. A dodává, že „generuje-li význam textu čtenář, je zřejmé, že se tento význam zjevuje v příslušné individuální podobě“¹²⁶. U Eca se text nezakládá výhradně na modelech kompetence přicházejících zvenčí, nýbrž též zkouší tyto kompetence produkovat textovými prostředky. Pokud připouštíme, že smysl textu musí být dotvořen aktivním čtenářem, neboť „text postuluje jako podmínku své aktualizace čtenářovu kooperaci“¹²⁷, zároveň

¹²³ Viz Macurová Alena, *Ztvárnění komunikačních faktorů v jazykových projevech: Utváření významové perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, 1983.

¹²⁴ Culler, Jonathan, op. cit., s. 122.

¹²⁵ Iser, Wolfgang (2004): *Koncepty čtenáře a implicitního čtenáře* In: Aluze 2-3, Olomouc: Univerzita Palackého, 2004.

¹²⁶ Iser, Wolfgang, op. cit., s. 41.

¹²⁷ Eco, Umberto, *Lector in Fabula, Role čtenáře aneb Interpretační kooperace v narativních textech*, Praha: Academia, 2010, s. 69.

předpokládáme čtenářovu znalost daného kódu – jazykového, kulturního sociálního atd., který je stanoven zažitými konvencemi.

4 Didaktická a literárně-vědná interpretace

V obecné rovině lze říci, že čtenář dodává konkrétnímu textu význam ve chvíli, kdy ho čte, čemuž literární věda říká konkretizace. Vždy při interpretaci literárního díla je obzvláště třeba mít na paměti historicko-sociální kontext vzniku daného díla a také kontext aktualizovaný. Termín *Interpretace* (původně význam tohoto slova pochází z latinského *interpretor*, tedy vykládám, vysvětluji) má pro školní výuku zásadní význam; základem pro vyučování literatuře musí být četba textů a intersubjektivní rozprava o nich – dialog žáků, empirických čtenářů, pod odbornou patronací učitele v určitém komunikačním prostoru.¹²⁸ Co se literární interpretace týče, pro terminologickou úplnost – podle Jiřího Kostečky¹²⁹ – je nutné striktně oddělit *rozbor* (analýza jazykových a kompozičních prostředků) literárního textu od samotné *interpretace* textu (což je výsledek komunikace mezi čtenářem a textem, jejímž záměrem není text analyzovat, ale obohatit svou osobnost).

Z pedagogického hlediska je důležité uvědomit si rozdíl mezi literárněvědnou a didaktickou interpretací. Literárněvědná interpretace textu je zaměřena k textu jako neznámé veličině – k poznávání smyslu a významu textu, a to ze sociálního, estetického, mravního hlediska. Při didaktické interpretaci literárního textu je nutné brát na zřetel věk žáků i jejich individuální odlišnosti. Jejím základním cílem by mělo být prohloubení žákových estetických zážitků a zkušeností; žák by se měl dokázat v textu orientovat, pochopit jeho význam, zformulování vlastního emocionálního a hodnotícího postoje, rozvoj četby, komunikačních dovedností, zdokonalování literárních znalostí žáka, rozvoj mezipředmětových vztahů. Lederbuchová uvádí mj. tyto zásady interpretace literárního textu:

„1) požadavek čtenářského zážitku u žáka, přičemž primárním by měl být estetický zážitek, (2) výběr textu bude v souladu se čtenářskými kompetencemi, věkem žáka, (3) každý interpretovaný aspekt je potřeba zasadit do významového kontextu, (4) komplexní interpretace literárního textu, (5) žák hodnotí literární text na základě svých zkušeností a životních hodnot, (6) čtenářský zážitek bude spojen s hodnotícím postojem žáka, (7) hodnocení literárního textu je třeba podpořit konkrétními tvrzeními, (8) interpretace ukázky z literárního díla by měla

¹²⁸ Hoffmann, Bohuslav. *O interpretaci uměleckého textu*. In Český jazyk a literatura č. 1, 63/2012-2003, s. 16.

¹²⁹ Kostečka, Jiří: *K schopnosti žáků interpretovat text*. In Český jazyk a literatura, č. 4, 57/2006-2007, s. 186-187.

respektovat jeho celistvost, (9) interpretace se týká autentického literárního textu, (10) je třeba respektovat komunikační nevyčerpatelnost možných významů literárního textu.¹³⁰

Literárněvědná interpretace by měla odkrývat umělecký kód textu, didaktická interpretace usiluje o rozvoj tvořivých komunikačních schopností dovedností žáka v rovině čtenářských kompetencí, klade primární důraz na žákovskou četbu, která má být základním cílem i metodou literární výchovy. Didaktickou interpretací textu rozumíme metodu

„která vede žáka k významově bohatší komunikaci s textem a v míře jeho čtenářských možností mu pomáhá v procesu konkretizace porozumět struktuře informací textu a vřadit nově vytvořený obsah textu do jeho stávající čtenářské zkušenosti. Literárně-výchovná interpretace při respektu k stávající žákově čtenářské kompetenci rozvíjí jeho čtenářské dispozice: estetickou smyslovost, emocionalitu, představivost a fantazii, ale i schopnost racionální dedukce ve spojení s verbálním kritickým hodnocením obsahu textu, provokuje jeho kreativitu.“¹³¹

Didaktická interpretace plní rozličné funkce.¹³² V první řadě je to funkce *motivační*, tedy čtenářské uspokojení žáka (interpretace a konkretizace textu), dále subjektivní pocit radosti, radosti z výsledku četby, který by měl iniciovat vznik určité potřeby čtenářského zážitku a jeho reflexe, a tím by mělo dojít rovněž k prohloubení zájmu o krásnou literaturu. Čtenářovo zaměření se odvíjí od vyspělosti čtenáře a jeho čtenářských kompetencí. Pomocí interpretace čtenář rozvíjí také své *čtenářské kompetence* (rozvíjí svoji komunikaci s textem, formuje svůj čtenářský zážitek, strukturuje obsah textu, a obnovuje tak svou čtenářskou zkušenost ve prospěch nově vzniklých významových vazeb mezi čerstvě nabytými a již dříve utvořenými kontexty). Didaktická interpretace podporuje *rozvoj čtenářské kreativity* (individuální citlivost ve vnímání textu má schopnost nahlédnout do významovosti, vzbudit emoce, představivost a fantazii). Funkce *vzdělávací* je primárně zaměřena na osvojování si učiva, a to v oblasti literární a kulturní. Výše uvedené funkce se přirozeně navzájem prolínají.

Vyučující vychází z receptivní estetiky, žáka respektuje jako samostatně myslícího, schopného vynášet estetické soudy, hledat v literárním textu vlastní významy. V posledních letech se vyučující zbavuje role vševědociho mentora, je připraven o významu literárního textu s žákem diskutovat, což je v protikladu s historismem a encyklopedismem, který by neměl být příliš naddimenzován; teoretické zásady literární interpretace mohou vyučujícímu posloužit jako

¹³⁰ Lederbuchová, Ladislava, *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*, Plzeň: Západočeská univerzita, 1995, s. 12.

¹³¹ Lederbuchová, Ladislava, *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 202

¹³² *Ibid.*, s. 204 – 205.

určité východisko, na druhou stranu neexistuje jeden univerzální přístup, jenž by vyučujícímu zaručil úspěšnou interpretaci literárního textu

5 Čtenářské kompetence. Pojem kompetence v moderním pojetí evropanství

Deklarované cíle francouzského vzdělávacího programu se od českého programu příliš neliší. Český program deklaruje také 7 klíčových kompetencí. Vyjadřují stejné cíle jako francouzské kompetence. Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií (podle RVP pro gymnázia, 2007) by si žák měl osvojit: „kompetenci k učení, kompetence k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou, kompetenci k podnikavosti.“

Termín kompetence může být definován také jako: „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ Jinými slovy, pokud budeme považovat „schopnost“ za potenciál k akci, kterou se nám podaří využít efektivně v kontextu dané situace, potom můžeme hovořit o kompetenci, tedy o výstupu, o efektivně zvládnuté akci. Za „kompetentnost“ považujeme zvládnutí dané aktivity v požadované míře. Za „klíčové kompetence“ považujeme dovednosti rozhodující pro budoucí společenské nebo profesní uplatnění mladého člověka. Očekáváme takový systém vzdělávání, který bude už u mladých žáků rozvíjet schopnost adaptace na podmínky a požadavky trhu v reálném pracovním procesu. Klíčovitost kompetencí je dána především jejich „nadoborovitostí“.

Literární výchova, už ten samotný pojem by neměl zahrnovat pouze výčet požadovaných znalostí, ale především kompetencí. Zajímá nás, co v dnešní době vnímáme pod pojmem literární výchova a co nám tento obor dnes nabízí a může přinést. Obsah učiva, který je pro maturanty z literatury závazný, nás zajímá z hlediska přínosu pro další žákův život. I když chápeme cíle a kompetence, neměly by sloužit pouze k potřebám studia literatury, ale měly by absolventům sloužit v jejich profesním i osobním životě, v učení být občanem, a které by měly přispět k vymezení kulturní, národní i evropské identity každého jedince. Ostatně, pokud hovoříme o vzdělávacích programech, plánech či o celých vzdělávacích systémech, bylo dobré

zasadit tyto pojmy do širšího, evropského rámce. Jak zmiňuje Veteška (2010, s. 61), je „úspěšnost získávání a užití znalostí, kvalifikací a klíčových kompetencí důležitým faktorem při prosazování zaměstnanosti, ekonomického růstu a celkové schopnosti rozvoje moderní demokracie.“ Klademe-li si podmínku zvyšování kvality a efektivnosti školního vzdělávání, potom musí být cíle, obsahy i očekávané výstupy vzdělávání proměňovány v závislosti na požadavcích společnosti.

Ve Francii se podobně jako v ČR uvádějí na prvním a druhém vzdělávacím stupni základní kompetence čtení, psaní, počítání, které směřují jednak ke zvládnutí francouzského jazyka, později se přidává schopnost komunikovat všemi možnými způsoby (cizí jazyky, matematika), jednak se očekává, že tyto kompetence pomohou žákovi v jeho intelektuální činnosti ve škole i mimo školu. Vzdělávací programy ve Francii dělí kompetence na dvě části, a to na „compétences générales“ a „compétences spécifiques“, tedy základní a specifické, které se opět vztahují k prioritní kompetenci – úspěšnému zvládnutí mateřského jazyka.¹³³ Základní kompetence lze rozdělit na mluvený a psaný projev. Specifické kompetence mají deset podkategorií: „občanská výchova, literatura, reflexe francouzského jazyka, cizí jazyk, historie, zeměpis, aritmetika, věda a technika, výchova k umění, tělesná výchova.“¹³⁴

Klíčové kompetence v ČR upřesňuje MŠMT. Každý vyučující si vybírá učebnice, které bude používat, stejně jako výukové metody. Na rozvoji klíčových kompetencí by se měly přirozeně podílet všechny povinné školní předměty – jako francouzský jazyk vede žáka k tomu, aby rozuměl textům, které čte, zajímal se o literární díla, aby se naučil samostudiu, vyhledávat informace, znali způsoby, jak vhodně argumentovat apod. Od roku 1994 bylo stanoveno ministerstvem, aby byl hodnocen také vztah žáků k občanství, ke společnosti. Stejně jako v ČR ani ve Francii neexistují národní standardy hodnocení dosažených kompetencí.

6 Čtenářská kompetence a čtenářská gramotnost

V posledních letech je často zmiňován pojem čtenářské gramotnosti, jež se často proměňuje, podobně jako se mění společnost a znamená schopnost porozumět různým typům textů, přemýšlet o jejich sděleních a umět je vyložit. Vzhledem k dnešní vzdělávací koncepci orientované na celoživotní vzdělávání je čtenářská gramotnost vnímána jako dobře uplatitelná

¹³³ Více se tomuto tématu věnuje Eurydice, *Compétences clés*, Commission européenne, 2002.

¹³⁴ Z francouzštiny přeložil autor práce: Originální citace: „éducation civique, littérature, observation réflexion de la langue française, langue étrangère, histoire, géographie, arithmétique, sciences expérimentales et technologie, éducation artistique, éducation physique et sportive“ z Eurydice, *Compétences clés*, Commission européenne, 2002, s. 100.

ve využitelnosti pro život, neboť je i nástrojem k dosažení dalších cílů v osobním i pracovním životě. I z tohoto důvodu je v ČR – stejně jako v jiných zemích – usilováno o zvýšení čtenářské gramotnosti. Rozhodně by to měla být jedna ze vzdělávacích priorit, obecně lze tvrdit, že nízká čtenářská gramotnost se pojí s nižším platovým ohodnocením či s vyšší mírou nezaměstnanosti. V dnešní době, kdy jsou informace snadno dostupné, by nemělo být cílem memorování informací, nýbrž práce s nimi a jejich selektování.

V roce 2002 navrhla Evropská komise některé společné hlavní oblasti klíčových kompetencí: komunikace v mateřském jazyce a v cizích jazycích, informační a komunikační technologie, matematická a přírodovědná gramotnost, podnikavost, interpersonální a občanské kompetence, schopnost učit se, všeobecný kulturní rozhled. Čtenářská kompetence zaujímá mezi ostatními kompetencemi výlučné postavení a je předpokladem pro úspěšné zvládnutí dalších kompetencí, např. klíčové kompetence k učení či k řešení problémů, které předpokládají schopnost výběru, vyhledání a třídění informací na základě jejich pochopení, propojení a systematizace.

Podíváme-li se na výsledky šetření PISA¹³⁵ na téma čtenářská gramotnost, vyplývá z ní, že čeští žáci nebyli na obsah a podobu úloh ze svých škol zvyklí¹³⁶:

„aktivita v hodinách českého jazyka na našich školách se sice zaměřují na formulování hlavní myšlenky literárních děl a na hovor o záměrech autorů, avšak aktivní práce s textem, tak jak ji vyžadovaly úlohy testu PISA, se na našich školách dosud příliš nevyskytuje. Tomu odpovídají i výsledky v jednotlivých oblastech: nejlepší byly v oblasti interpretace textu, nejhorší pak v získávání informací a jejich propojování s vlastními znalostmi nebo v posuzování formy a obsahu textu.“¹³⁷

Z výsledků šetření je dále evidentní, že české obsahy vzdělávání jsou předimenzované, výuka příliš teoretická, důraz na znalosti na úkor komunikativnosti. Jak uvádí zpráva Česká školní inspekce¹³⁸, ve školách dochází k příliš častému memorování, mezi výukou mluvnice, slohem a literární výchovou bývají často výrazné hranice, které omezují propojení literárních prvků s prvky gramatickými či stylistickými, přičemž mluvnický význam učiva je nadřazen čtení s porozuměním, rozvoji komunikativních dovedností – v rámci literární výchovy se žáci učí zpaměti seznamy děl, které nečetli, a jejich autorů, jejichž přínos nedokáží vysvětlit. Zde by

¹³⁵ Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment: Reading, Mathematical and Scientific Literacy, OECD, 2002.

¹³⁶ Srov. Klinka, T. Fischer, F., Listíková, R. „Le programme éducatif cadre comme l’aboutissement de la réforme de l’enseignement, l’exemple de la République tchèque“. in Éduquer en Europe à l’heure de la postmodernité. Basco, Louis (dir.), Lyon : Chronique sociale, 2011, str. 123-136.

¹³⁷ Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/449/CTENARSKA-GRAMOTNOST-A-VYUKOVE-AKTIVITY-V-CESKYCH-SKOLACH.html> [online]. [cit. 2018-05-05].

¹³⁸ Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/ 2014, Praha, listopad 2014.

mohlo platit pravidlo, že méně je někdy více, totiž že je lepší prostudovat menší počet děl do hloubky; důraz na gramatiku se tak zdá být za posledních takřka sto let neměnný, když je za použití odborné lingvistické terminologie popisován jazykový systém, aniž by se žáci uměli vyjadřovat ústně či písemně, aniž by porozuměli textům.

Dalším problémem je vysoká míra frontální výuky, a to více než v jiných zkoumaných zemích, z toho vyplývá pasivita žáka, malé zaujetí pro četbu. Stávající nejčastější forma výuky na českých školách se tedy jeví jako nevyhovující, i když její podobu nelze zcela generalizovat. Obecně však lze tvrdit, že základním předpokladem pro úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti musí být radost z četby a vnitřní potřeba číst.

Vyučující tedy musí vědět, co žáci čtou, z jakého důvodu a jaké informace v textu hledají, aby mohl žáky motivovat k četbě tím, že budou hledat odpovědi na otázky, které si kladou, měl by si uvědomovat, že čtení literárních textů ve škole je také přípravou pro další vzdělávání žáků – nejedná se pouze o doslovné porozumění textu, ale také o kritické hodnocení textu z různých hledisek, např. z hlediska autorova záměru, žák musí být při četbě schopen volit vhodné strategie čtení vzhledem k povaze textu, k tomu však není možné přistupovat pouze mechanicky, žák je připraven text interpretovat a debatovat o jeho smyslu – žákovo porozumění textu je korigováno a relativizováno v rámci názorů ostatních žáků, což zlepšuje jeho sociální vazby a mělo by vést ke kladné vazbě ke sdílenému čtenářskému zážitku, jež by měl být přínosem i v jeho dalším životě. K tomu musí vyučující znát nejen cíl, ale i to, jak se pozná, že je žák na cestě a v jaké fázi.¹³⁹

Cíle českého i francouzského vzdělávacího programu na gymnáziích deklarují obdobné kompetence. Zde je třeba si uvědomit, že bez kompetentního přístupu vyučujícího k výuce literatury mohou zakotvené kompetence zůstat pouze „napsané na papíře.“ Kompetence získané studiem literatury nás zajímají z hlediska osobnostního přínosu žáka. Obsah učiva by neměl být pouhým výčtem znalostí. Měl by být reflektován také přínos literární výchovy pro dnešní společnost i vzhledem k pojetí národní i evropské identity, přičemž evropská integrace tvoří součást školního kurikula. Pojetí kompetencí ve vztahu k literatuře se může jevit jako problematické; stále scházejí evropské standardy, které by plně respektovaly hodnotovou a osobnostní složku, jež je v didaktice literatury reflektována.

¹³⁹ Dostupné <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka> [online]. [cit. 2018-05-05].

V českých školách lze vysledovat, že dochází k častému memorování biografí autorů, které žáci čtenářsky neznají. Stává se, že se žáci učí seznamy děl, které nikdy nečetli. Jsou schopni obsah děl převyprávět, avšak nedokáží vysvětlit jejich přínos. Pokud se jedná o pouhé memorování a žáci obsah děl později zapomenou, nedochází u žáka ke kultivaci osobnosti. Zde vyvstává otázka, zda by nebylo vhodnější probrat menší počet děl hlouběji, např. každý týden přečíst knihu a potom o ni diskutovat, přičemž není třeba klást důraz na další bibliografii autora díla ani na historický kontext – brát ho v úvahu pouze do té míry, která je nutná pro správné a komplexní pochopení díla. Je třeba odstranit nechuť žáka ke čtení a jeho pasivitu, podpořit jeho vnitřní motivaci ke čtení, zároveň přenést těžiště výuky směrem k literárnímu textu.

7 Výběr literárních textů v literární výchově

Literatura má ve výchově své nezastupitelné místo¹⁴⁰, neboť formuje osobnost čtenáře, obsahuje národní historii, kulturu, sebeurčení, naplňuje nejen estetickou funkci, ale také poznávací, výchovnou, zábavnou, estetickou, formativní, společenskou, přináší hierarchický souhrn hodnot, pohledů na svět. Čtenář při četbě nahrazuje obecnou historii historií individuální, literatura se tak stává důležitým nositelem etických, morálních či politických hodnot každého společenství. Z toho důvodu není jednoduché transponovat individuální pocit každého čtenáře, který je zároveň žák, do obecné výukové roviny:

„Vyprávíme si příběhy, abychom našemu životu dodali smysl. Tento problém je často chápán jako překážka k práci s literaturou ve škole, jejíž výukový cíl je zaměřen více na popis jednotlivce než na popis psychologický, který zůstává v oblasti osobní. Nicméně vyučující vědí, že jedno od druhého není ve skutečnosti oddělitelné, a jeden z hlavních úkolů školní výuky je umožnit dítěti, aby si osvojilo kulturu jako způsob myšlení.“¹⁴¹

Odpovědnost za výběr textů pro literární výchovu v dnešní době leží především na vyučujících literatury.¹⁴² Otázkou tedy je, jak a jaké texty vybrat, aby reprezentovaly cíl výuky dané vyučovací hodiny, zda se jedná o historický výklad, literárně-teoretické téma či o ukázkou morálních kvalit určitého člověka. Jak uvádí Janoušek: „role učitele je v myšlení o literatuře

¹⁴⁰ Pozn. Až do 19. století byla literatura též zdrojem výuky dalších předmětů – klasické jazyky (řečtina, latina), dějepis, zeměpis či přírodní vědy.

¹⁴¹ Agnès Perrin, *Quelle place pour la littérature à l'école?* Paris: Retz, 2010, s. 22. Originální citace: „Nous nous racontons des histoires pour donner du sens à notre existence. Cette question est souvent vécue comme un frein à l'utilisation de la littérature à l'école, dont la mission éducative vise essentiellement l'inscription sociale de l'être plus que sa structuration psychologique qui reste de l'ordre de l'intime. Néanmoins, les enseignants savent bien que l'un et l'autre ne sont pas réellement dissociables, et l'une des missions fondamentales de l'école est de permettre à l'enfant de s'appropriier la culture, comme mode de pensée.“ (Přeloženo autorem práce)

¹⁴² Pozn. Ve Francii jsou maturitní otázky a požadavky centralizovány a jsou de facto zadávány ministerstvem školství.

kruciální, neboť jeho povinností je udržovat kontinuitu vědění, přesněji produkovat lidi, kteří budou vědět.¹⁴³

Podstatné je recipientovo přesvědčení a „víra, že všechny konstitutivní prvky díla byly kýmisi vybrány a uspořádány podle nějakého klíče: s ohledem na funkci, kterou mohou a mají plnit v celku.“¹⁴⁴ Umělecký komunikát vnímá recipient přirozeně odlišně než neumělecký, umělecký komunikát je spojen s emotivním prožitkem, osobně prožívanou individuální zkušeností, která se dotýká zkušenosti jak osobnosti umělce, tak adresáta.

Již Mukařovský ve své studii definuje znaky, které umělecký text primárně necharakterizují. Z Mukařovského pojetí básnického jazyka jako funkčního materiálu, netkví podstata uměleckého textu v ozdobnosti, kráse, emocionalitě, názornosti ani v individuálnosti, neboť individuálnost lze spatřovat i mimo umění. Mukařovský označuje tyto atributy za „speciální aspekty básnictví“, které se v průběhu jednotlivých historických období mění. Tvrdí, že žádná vlastnost necharakterizuje umělecký text trvale:

„básnický jazyk je trvale charakterizován jenom svou funkcí; funkce však není vlastností, nýbrž způsobem využití vlastností daného jevu. Staví se tak básnický jazyk po bok četným jiným jazykům funkčním (...) cílem vyjádření básnického (jazykového systému) je estetický účín.“¹⁴⁵

8 Členění literárních textů ve francouzských učebnicích literární výchovy

Jako jeden z prvních způsobů členění literárních textů přichází koncem devatenáctého století, jedná se o členění podle autorů. Jména autorů bývají doplněna o určitý titul z jejich díla, příp. ukázkou z díla. Toto řazení není systematické – abecední seznamy autorů zůstávají mimo školní prostředí – jsou vybírání autoři a díla, která reprezentují vybraný model, vybrané normy, tedy hodnoty „klasické“ literatury. Další možné členění je na básnické a na prozaické texty, chronologické/historické, členění tematické.

Členění na básnické a prozaické texty po delší dobu koexistuje s chronologickým členěním, jež uplatňuje způsob členění autorů, resp. jejich textů podle jejich data narození. Toto řazení lze nalézt např. v učebnici *Histoire de la littérature française* (Des Granges, 1910), která postupuje podle jednotlivých století, každé století rozděluje do jednotlivých období, žánrů a nakonec i autorů. Des Granges použije tento úspěšný model ve svém díle ještě několikrát.

¹⁴³ Janoušek, Pavel: *Černá kočka aneb Subjekt znalce v myšlení o literatuře a jeho komunikační strategie*, Academia, 2012, s. 230.

¹⁴⁴ Kubínová, Marie a kol., *Kapitoly z teorie literárního díla*, Praha: Karolinum 1993, s. 65.

¹⁴⁵ Mukařovský, Jan, op. cit., s. 18.

Tematické členění se objevuje již v devatenáctém století. V roce 1970 dochází pod vlivem Lagarda a Micharda k tomu, že se hledají nové způsoby členění literárních textů. Mezi léty 1974 a 1979 vychází třídílná učebnice literatury pod vedením Henriho Mitteranda, jež je určena pro gymnazisty. První část vychází ze členění literárních textů podle žánrů (*Littérature et Langues*), druhá část je založena na chronologickém členění (*Textes français et histoire littéraire*), třetí část má členění tematické (*L'Esprit et la Lettre*). Mitterandovo tematické členění je pokrokové v tom smyslu, že slouží jako samostatný, nikoliv doplňkový systém k členění textů, odlišné typy členění nezavrhuje. Mitterand usiluje o to, aby byly texty dány do souvislosti se společenskými problémy a danou situací. Dalším příkladem tematicky řazené učebnice je *Approches littéraires* (Bordas, 1976, 1977), první díl – *Les Thèmes*, druhý díl – *Les Genres*.

Školní programy gymnázií v letech 1977-1978 explicitně nehovoří o různých typech textů, avšak rozlišují literární texty a texty, které nejsou specificky literární. Školní program z roku 1982 od sebe odlišuje „literární žánry“ (genres littéraires) a „typy diskurzu“ (types de discours), např. narativní, didaktický.

Odlišný je z tohoto pohledu biografický žánr (genre biographique), jenž se objevil ve školních vzdělávacích programech poprvé mezi roky 2001 a 2007 a jehož zahrnutí do programů znamenalo uvedení dalších autorů i literárních děl, a rozšířilo tak školní korpus. V literární větvi tvořil jeden ze sedmi vzdělávacích okruhů (objets d'études), ovšem jeho definice se zdála být nejasná, neboť do tohoto žánru mj. náleží deníky, autobiografie, biografie, a navíc se mohlo jednat o autobiografická díla fiktivní. Autobiografická literatura je zahrnuta rovněž ve třech zásadních učebnicích literatury, jež vyšly v osmdesátých letech minulého století – *Textes et contextes* (nakladatelství Magnard), *Itinéraires littéraires* (nakladatelství Hatier), *Textes et documents* (nakladatelství Nathan).

Zajímavý vztah k žánrům lze nalézt také u „L'écriture d'invention“. Tento pojem by se dal v českém prostředí chápat jako slohové cvičení, tvůrčí psaní. L'écriture d'invention se ve školních vzdělávacích programech objevuje od sedmdesátých let minulého století, ať už se jedná o parodie textu, jeho imitace apod. Žáci se tedy při tomto cvičení setkávají s odlišnými literárními žánry, a pokud chtějí daný text např. imitovat, parafrázovat, musejí se v pravidlech žánrů vyznat. Dále je třeba si uvědomit, že se jedná o řečovou dovednost psaní, která není, na rozdíl od čtení s porozuměním (např. literární rozbor, „explication de texte“) takovou měrou disciplinárně ukotvena.

9 Literární žánr a proměny jeho chápání v české a francouzské didaktice literatury

Definice literárních žánrů se jeví jako značně nestabilní. Ostatně, určité materiály vycházejí čistě z antického řazení žánrů, jiné zahrnují i odlišná řazení. Na termín „žánru“ je nutné ve francouzském prostředí pohlížet jako pojem s dlouhou historií v sekundárním vzdělávání, jenž náleží primárně do oblasti rétoriky. Výuka rétoriky má na francouzském sekundárním stupni vzdělávání dlouholetou tradici, jež započala koncem sedmnáctého století a jež byla považována za nejdůležitější vyučovaný předmět až do konce devatenáctého století. Rétorika přestala být oficiálně vyučována v roce 1880 v důsledku reformy Julese Ferryho. Tyto změny se odrazily v nových požadavcích maturitní zkoušky – latinský projev je nahrazen francouzskou či latinskou kompozicí. Vzdělávací programy začínají zahrnovat požadavky z literární historie, otázky z oblasti rétoriky jsou nahrazeny otázkami literárními.

Jestliže je žánr tradičním pojmem rétoriky, je také základním pojmem poetiky, zásadním pro literární výchovu. Základní rozdělení vychází z Aristotelovy *Poetiky*, jako tři velké literární druhy¹⁴⁶ jsou určeny epika, lyrika, drama, toto rozdělení je ovšem dále relativizováno. Boileau ve svém díle (*Umění básnické*) jednotlivé žánry popisuje, rozlišuje („petits“) nízké a („grands“) vysoké žánry. *Umění básnické* je na jednu stranu klasickým dílem, jež přináší principy pravidel poetických žánrů a jehož význam je pro další vývoj literární výchovy klíčový, na druhou stranu nepřináší žádnou definici literárního žánru.

¹⁴⁶ Pozn. V české terminologii hovoříme o literárních druzích – epika, lyrika, drama, ve francouzské terminologii se jedná o tři „velké žánry“.

Aristotelovo rozdělení literárních žánrů je revidováno romantickým hnutím, které mezi žánry zařazuje lyrickou poezii¹⁴⁷ a romantické drama a také provádí přehodnocení žánrových definic a pravidel, dodává žánru historický, kulturní rozměr. Ve stejném historickém období, tedy v průběhu devatenáctého století, literární žánry získávají na důležitosti, neboť umožňují uměleckou literaturu členit a studovat, přičemž je stále větší důraz kladen na samotnou četbu. Poetické žánry jsou určeny k četbě s porozuměním, k zážitku, radosti, prožitku. „Explication du texte“, jež existovalo před rokem 1880, bylo zaměřeno na gramatickou složku textu. Toto souvisí s prací s texty v literární výchově – jestliže jsou učební materiály z devatenáctého století teoretické a stále provázané s rétorikou, ve dvacátém století je kladen důraz na poetické žánry, které jsou v určitých časových etapách čteny ve škole.

Konec minulého století a počátek našeho století přináší rovněž výrazné změny. Do vzdělávacích programů pro „collège“ jsou zařazeny dobrodružné a detektivní romány či science-fiction. V letech 1996-1999 dochází k zařazení žánru literatury pro děti a mládež („littérature de jeunesse“) i argumentačního žánru („genre argumentatif“). V osmdesátých letech je argumentační žánr vnímán stále jako typ textu („type de texte“), příp. jako typ diskurzu („discours“). V téže době jsou aplikovány poznatky moderní lingvistiky (Jakobson, Benéviste) i ve školním sekundárním vzdělávání – začínají se rozlišovat diskursivní žánry („genres discursifs“). V letech 1980-2000 dochází k rozdělení literárních textů a autorů na narativní texty, poezii a drama. Rozdělení na literární žánry je považováno za zásadní.

Poetika žánrů se však nevztahuje pouze na rámec národní literatury, je nutné zkoumat také obecný slovesný vývoj a vývoj světové literatury. V české literárněvědné tradici jsou lyrika, epika a drama chápány jako literární druhy, a nikoliv žánry, přičemž tyto literární druhy mají své druhové formy; lyrika bývá rozlišována jako přírodní, milostná a duchovní, epika jako velká, střední a malá, drama jako historické či absurdní. Literární žánry jsou členěny jako epické, lyricko-epické, lyrické, dramatické. Podíváme-li se do historie, česká poetika z doby národního obrození, a především poetika českého romantismu utvrdila F. X. Šaldu v jeho přesvědčení, že právě vznikající národní literatura byla nucena sáhnout k zahraničním vzorům, což je ovšem jev, který nepostihuje pouze českou literaturu. V této době docházelo k vytváření diferenciovanějších struktur žánrů. Česká poetika se poté nadále vyvíjela a měla jako ostatní slovanské poetiky svá specifika vzhledem k západní slovesnosti.

¹⁴⁷ V německé romantické hnutí lze v této souvislosti zmínit Schlegela, který vychází z idejí francouzského abbého Batteuxe, jenž je pro zachování klasické antické poetiky i pro její inovaci lyrickou poezií.

10 Závěr

Český a francouzský přístup k interpretaci literárních textů vycházejí jednak z odlišných jazykových systémů, teoretických rámců myšlení o literatuře, jednak ze shodných jevů. Významným jevem na poli poetiky je Pražská škola, jež se zabývá literaturou jako systémem, významem a funkcí literárního díla, dále spojením literatury s historickým, vývojovým i filozofickým účelem, funkčním pojetím jazyka, na které klade velký důraz, který se dodnes odráží v současném přístupu ke školní analýze literárního díla.

Francouzský strukturalismus se vyznačuje odmítáním analýz děl, které by byly založeny pouze na sociologickém, psychologickém či ideologicko-dějinném přístupu. Tento trend je na francouzských školách stále aktuální, při analýze textu se vychází z textu samotného. Proti myšlenkám strukturalismu se vymezuje tzv. tematická kritika, která zdůrazňuje důležitost subjektu a vědomí, těží z fenomenologie a existencialistické filozofie a stává se významným protipólem francouzského strukturalismu. Je nutné zdůraznit, že při vlastní interpretaci textu si jednotlivé teorie literárněvědných přístupů nejen konkurují, ale vzájemně se také doplňují. Metodu analýzy tedy vybíráme podle konkrétního díla, které se chystáme analyzovat, a dále podle signifikantních aspektů, které obsahuje.

Přístupy k interpretaci literárního textu se v minulém století odvíjely od politických, ekonomických a také myšlenkových změn ve společnosti. Literární text dnes vnímáme jako otevřené dílo, které je dotvářeno ze strany čtenáře, jehož kooperaci při konkretizaci významu textu předpokládáme stejně jako čtenářovu znalost daného jazykového, kulturního a sociálního kódu, který je stanoven zažitými konvencemi. Literárněvědná interpretace odkrývá umělecký kód, didaktická interpretace usiluje o rozvoj tvořivých komunikačních schopností dovedností žáka v rovině čtenářských kompetencí, klade primární důraz na žákovskou četbu, jež má být základním cílem i metodou literární výchovy.

Vyučující by se neměl při interpretaci literárního díla stavět do pozice vševědoucího mentora, ale měl by být připraven diskutovat s žákem jako samostatně myslícím jedincem schopným vynášet estetické soudy, což je v protikladu s mnohdy zažitým historismem, encyklopedismem či frontální metodou výuky.

Literární výchova není pojmem, který by měl zahrnovat pouze výčet požadovaných znalostí, ale zejména kompetencí. Požadované cíle a kompetence by neměly sloužit samoúčelně, avšak měly by absolventům škol sloužit v jejich profesním i osobním životě, v učení se býti občanem,

k vymezení kulturní, národní i evropské identity. Úspěšné užití znalostí, kvalifikací a klíčových kompetencí je důležitým faktorem při prosazování rozvoje společnosti. Návrhy na evropské sjednocení základních kompetencí však nejsou přijímány jednoznačně kladně, citelně schází evropské standardy hodnocení dosažených kompetencí, které by umožnily hlubší komparativní analýzu.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázkou praktické části disertační práce je: „Jak se od sebe liší požadavky literární výchovy kladené na absolventa gymnázia v České republice a ve Francii?“ Tato výzkumná otázka zahrnuje dvě dílčí výzkumné otázky, a to: „Jak je učivo tematizováno a členěno v českých a francouzských učebnicích literární výchovy?“ a dále: „Jak se od sebe liší práce s literárními texty v českých a francouzských učebnicích?“

Jako metoda výzkumu byla v disertační práci zvolena kvalitativní komparace, v rámci které jsou porovnávány odlišné přístupy k maturitní zkoušce z literatury v ČR a ve Francii, odlišné

přístupy k obsahům vzdělávání a národním vzdělávacím programům a jejich transpozici, k požadavkům vzhledem ke znalostem a dovednostem žáků, které jsou konkretizovány v učebnicích literární výchovy. Jsou to právě učebnice, které mimo jiné vymezují obsahy vzdělávání ve školách. Popis rozdílů v přístupech ve výuce literární výchovy a hledání kauzalit ve stanovení požadavků na absolventa gymnázia je přínosné, neboť efekty těchto rozdílů přispívají k tomu, že žáci v různých zemích získávají odlišný vzdělanostní profil, a to jak co se týče kognitivního, tak i afektivního postoje žáka.

Pro komparaci byly využity veřejně dostupné materiály zahrnující požadavky k maturitě z literatury v České republice a ve Francii, především *Katalog požadavků společné části maturitní zkoušky (2016)* a úlohy, jež byly u maturitních zkoušek využity v roce 2017. Závěry výzkumu a popis analýzy poznatky o vzdělávacím systému v ČR a ve Francii by měly vést k obohacení českého přístupu k výuce literární výchovy. K rozboru členění učiva v učebnicích byla zvolena metoda analýzy vybraných učebnic literární výchovy. Byla rozebrána tematizace učiva, která se týká tematického celku uměleckých směrů realismu a naturalismu a jejich pojetí ve srovnávaných zemích. Konkrétně byly vybrány dvě české a dvě francouzské učebnice literatury – Josef Soukal a kolektiv: *Literatura pro druhý ročník gymnázií*, SPN, Praha, 2002; Jaroslav Blažke: *Kouzelné zrcadlo literatury – Pisemnictví 19. století*, Velryba, Praha, 1999; Hélène Sabbah: *Textes aux séquences*, Hatier, Paris, 2004; *Français 2, Édition Passeurs de texte*, Le Robert, Paris, 2011.

A) Odlišnosti požadavků literární výchovy kladené na absolventa gymnázia v České republice a ve Francii

1 Požadavky kladené na maturanty z českého jazyka a literatury

Požadavky k maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury jsou v ČR jasně vymezeny Katalogem požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky (2016), do něhož jsou zahrnuty požadavky příslušných vědních oborů, tj. lingvistické a literární bohemistiky a jejich didaktik.

Didaktický test, který je součástí státní maturity z českého jazyka a literatury, je pro všechny žáky stejný. Jako jediná část maturitní zkoušky je zadáván centrálně, zadávání a opravování ostatních částí maturitní zkoušky je plně v kompetenci školy. Školní, neboli profilová část maturitní zkoušky je zároveň tím, čím se od sebe jednotlivé střední školy nejvíce odlišují.

V didaktickém testu má žák prokázat osvojení základních jazykových a literárních znalostí. Písemná část maturitní zkoušky ověřuje dovednosti spojené s produkcí textů, ústní zkouška ověřuje dovednost analýzy různých druhů textů. Didaktický test¹⁴⁸ prokazuje osvojení následujících vědomostí a dovedností – ovládnutí pravidel českého pravopisu; žák provede slovtvorné a morfologické analýzy slovního tvaru, vystihne význam pojmenování, provede syntaktickou analýzu věty jednoduché a souvětí, prokáže porozumění textu i jeho částem, rozezná základní charakter textu, analyzuje výstavbu výpovědí a textu. Výše uvedené dovednosti spadají do jazykové části předmětu český jazyk a literatura. Žák v didaktickém testu prokazuje svou orientaci ve vývoji české a světové literatury.

Co se týče zastoupení jednotlivých požadavků k maturitní zkoušce v didaktickém testu¹⁴⁹, literární historie a literární teorie je v didaktickém testu zastoupena deseti až dvaceti procenty. Žák prokazuje svou orientaci v české a světové literatuře. Mezi časté testové úlohy patří: napište jméno a příjmení spisovatele, napište název literárního díla, uveďte umělecký směr, přiřaďte ke každé z následujících charakteristik (biografické údaje) příslušného autora, přiřaďte ke každé z následujících charakteristik příslušný umělecký směr, popište lyrický subjekt, doplňte název literárního žánru, určete typ promluvy/typ vypravěče

Zbýlých osmdesát až devadesát procent didaktického testu tvoří pravopisná pravidla, gramatická a syntaktická část, porozumění textu, charakter textu a jeho výstavba. Mezi časté testové úlohy patří: nalezněte pravopisnou chybu, určete slovní druh a mluvnické kategorie, najděte synonymum/antonymum, nalezněte význam konkrétního slova, určete větný člen a syntaktického nedostatku/nedostatek ve výstavbě věty, určete druh vedlejší věty, určete komunikační funkci, určete, zda je dané tvrzení pravdivé, či nepravdivé, určete slohový postup, určete jazykové prostředky, seřaďte jednotlivé části textu do textové návaznosti.

Z výše uvedeného je patrné, že v didaktickém maturitním testu je kladen důraz na gramatickou a syntaktickou stránku, tvarové a funkční prostředky, textová návaznost textu. Otázky z literární historie a literární teorie mají v didaktickém testu malé zastoupení. Literárněhistorické otázky jsou zaměřeny jednoznačně faktograficky a biograficky. Ověřují znalost velkého množství literárněvědných pojmů, které mnohdy nevycházejí primárně z výchozího textu.

¹⁴⁸ Dostupné z <http://www.novamaturita.cz/didakticky-test-z-ceskeho-jazyka-a-literatury-1404033213.html> [online]. [cit. 2018-05-05].

¹⁴⁹ Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky, Praha: MŠMT, 2016.

V písemné práci žák prokazuje tyto dovednosti: vytvoří text podle zadaných kritérií, dovede v písemném projevu funkčně použít jazykové prostředky, uplatňuje zásady syntaktické a kompoziční výstavby textu. Pro každé zkušební maturitní období je určeno několik různorodých slohových zadání. Součástí zadání mohou být texty různého charakteru, žák si z nabídky vybírá jedno zadání. Příkladem zadání písemné práce je vypravování určité situace, líčení rozvíjející motivy výchozího textu, článek s reportážními prvky, úvahový text, dopis, popis pracovního postupu, referát, zpráva.

U jednotlivých zadání písemných prací¹⁵⁰, která vycházejí z pojetí funkčních stylů¹⁵¹, je kladen důraz na vytvoření textu podle formálních kritérií za vhodného použití jazykových prostředků (znalost jazykových norem, použití adekvátních prostředků vzhledem k dané komunikační situaci, výstavba větných celků, formální prostředky textové návaznosti). V případě písemné maturitní práce se tedy primárně nejedná o tvůrčí psaní spojené s použitím výlučně literárních prostředků, ale o stylistické cvičení, které si klade za cíl ověřit, zda se žák orientuje v komunikační situaci vymezené zadáním písemné práce, zda zná základní znaky funkčních stylů, zda využívá znalostí jazykové normy, zda dokáže použít vhodné jazykové prostředky.

V ústní části žák prokazuje osvojení následujících vědomostí a znalostí: **analyzuje umělecký text** (zasadí úryvek textu do kontextu díla, nalezne v textu určitý motiv či téma, charakterizuje vypravěče, rozezná vyprávěcí postupy, rozezná typy promluv, orientuje se v prostoru i času díla, charakterizuje kompoziční výstavbu díla, analyzuje jazykové prostředky, nalezne v textu tropy a figury, určí typ verše a rýmu, rozezná na základě textu charakteristické rysy, **charakterizuje literárněhistorický kontext literárního díla** (zařadí literární dílo do kontextu autorovy tvorby a do obecného kulturního kontextu), analyzuje neumělecký text.

Předmětem ústní části zkoušky jsou praktické komunikační dovednosti a přiměřená analýza a interpretace uměleckého i neuměleckého textu, a to s využitím vědomostí a dovedností získaných v průběhu vzdělávání na daném typu střední školy. Žák již před skládáním maturitní zkoušky odevzdává řediteli seznam 20 literárních děl sestavený na základě kritérií pro výběr maturitních zadání k ústní zkoušce, přičemž vychází ze závazného seznamu děl, který stanovuje škola. Termín odevzdání žákova seznamu literárních děl je do 31. března příslušného školního

¹⁵⁰ Žák bude od roku 2018 vybírat z šesti témat, která budou stanovena centrálně. Zadání písemné práce se bude skládat z názvu nebo z výchozího textu, kterým bude např. citát, výňatek z textu, graf, schéma, fotografie apod. Žák si zvolí vždy jedno téma.

¹⁵¹ Pozn. Jednotlivá zadání písemných prací respektují různé typy komunikačních situací, textů a slohových útvarů běžně vyučovaných na středních školách.

roku pro jarní zkušební období a do 30. června pro podzimní zkušební období. Žákův seznam je zároveň seznamem jeho maturitních zadání, resp. seznamem pracovních listů¹⁵². Neodevzdá-li žák do stanoveného data vlastní seznam literárních děl, losuje si u zkoušky z pracovních listů ke všem dílům obsaženým ve školním seznamu literárních děl¹⁵³. Za literární dílo je považováno celé dílo, nikoliv jeho úryvek či jeho adaptace. Minimálně dvěma literárními díly musí být v seznamu zastoupena próza, poezie, drama. Seznam může obsahovat maximálně dvě díla od téhož autora. Škola má povinnost zveřejnit školní seznam literárních děl nejpozději do 30. září příslušného školního roku.

Za přípravu **pracovních listů**¹⁵⁴ je odpovědná škola, která připraví seznam pracovních listů na základě obecné centrální metodiky. Zadání ústní části má tedy formu pracovních listů, přičemž žák si losuje jedno ze dvaceti zadání. Pracovní list dostává žák až po vylosování zadání, ústní zkoušku koná s pracovním listem. Pracovní list obsahuje: **úryvek z literárního textu**, úryvek z neuměleckého textu a strukturu zkoušky. Mezi úryvkem z uměleckého textu a úryvkem z neuměleckého textu nemusí být žádná souvislost¹⁵⁵. Forma ústní zkoušky není pevně stanovena a je na zkoušejícím, jakým způsobem ji povede. Důležité je, aby žák dostal maximum prostoru k vyjádření. Zkoušející následně klade doplňující otázky, aby získal dostatek informací pro hodnocení žákova výkonu u maturitní zkoušky.

2 Příklad pracovního listu – Nesnesitelná lehkost bytí od Milana Kundery

Analýza uměleckého textu – První část; zasadit výňatek do kontextu díla, analyzovat situaci zachycenou ve výňatku, vysvětlit zmínku o Sofoklově Oidipovi, charakterizovat čas a prostor díla.

Druhá část; charakterizovat vypravěče a způsob vyprávění, charakterizovat postavu Terezy, analyzovat motivaci jejího jednání, s ohledem na znalost celého díla charakterizovat postavu Tomáše, analyzovat typy promluv ve výňatku.

¹⁵² Z výše uvedeného faktu vyplývá, že žák zná okruhy ústní části maturitní zkoušky a může se na ně (i za pomoci vyučujícího) připravit.

¹⁵³ V současné době si každá škola vytváří sama svůj vlastní kánon, a došlo tak ke zrušení centrálně stanovenému kánonu. Kritéria pro výběr maturitních zadání k ústní zkoušce, která jsou uvedena v katalozích požadavků pro zkoušky společné části maturitní zkoušky. Žák vybírá ze světové a české literatury do konce 18. století min. 2 literární díla, ze světové a české literatury 19. století min. 3 literární díla, ze světové literatury 20. a 21. století min. 4 literární díla, z české literatury literatura 20. a 21. století min. 5 literárních děl. Tento metodický požadavek k tvorbě školního seznamu je pro žáky závazný.

¹⁵⁴ Pro každé literární dílo, které se vyskytuje v žakovském seznamu literárních děl, musí být připraven minimálně jeden pracovní list. Pracovní listy připravuje příslušná předmětová komise školy.

¹⁵⁵ Záleží na představě zkoušejícího, jaké souvislosti a jakým způsobem chce zkoušející prověřit.

Třetí část; charakterizovat jazykové prostředky a jejich funkci v textu.

Literárněhistorický kontext – zasadit dílo do kontextu Kunderovy tvorby, zasadit Kunderovu tvorbu do kontextu české a světové literatury.

Analýza neuměleckého textu (text se zabývá problémy v partnerském vztahu) – První část; najít pasáže, které lze vztáhnout k analyzovanému literárnímu dílu, postihnout hlavní myšlenky textu, uvést účel textu.

Druhá část; určit funkční styl a dominantní slohový postup, charakterizovat jazykové prostředky a jejich funkci v textu, charakterizovat kompozici výňatku.

3 Požadavky literární výchovy kladené na absolventy českých gymnázií – shrnutí

Žák u maturitní zkoušky v didaktickém testu prokazuje, že ovládá pravidla českého pravopisu, českou lexikologii, tvarosloví a další jazykovědné disciplíny, dále že porozumí textu i jeho částem, rozezná jeho základní charakter, charakterizuje komunikační situaci či analyzuje výstavbu výpovědí a textu. Česká a světová literatura je v testu zastoupena pouhými 20% otázek. Mezi otázkami převažují ty, které se zaměřují na zjišťování znalosti konkrétního literárněvědného pojmu, dále jde o zjišťování jmen spisovatelů, jejich biografie i bibliografie, charakteristik jednotlivých uměleckých období a definic literárního žánru. Otázky, které cílí primárně na práci s textem (charakteristika vypravěče/lyrického subjektu), se v testu objevují okrajově.

V písemné práci, která zkoumá schopnost žáka napsat smysluplný text podle daných kritérií, je prokazována především dovednost správně zvolit a vhodně použít jazykové prostředky, dovednost vystavět věty a odstavce při respektování zadání práce. Písemná práce je hodnocena podle toho, zda žák respektuje téma práce, vyjadřuje se jasně, píše bez gramatických a pravopisných chyb, používá vhodné jazykové prostředky a adekvátně člení text do odstavců. Téma písemné práce není literární a nezkoumá znalosti ani dovednosti v oblasti literární historie, teorie, čtenářství, práce s literárním textem ani dovednost jeho interpretace.

V ústní části žák analyzuje umělecký i neumělecký text. U neuměleckého textu se jedná o základní charakteristiku textu a jeho jazykových prostředků, o čtení s porozuměním a o formulaci hlavních myšlenek textu. V případě literárního textu žák zasadí úryvek textu do celkového díla a uměleckého období, a tedy provede literárněhistorický rozbor literárního úryvku s využitím vědomostí a dovedností získaných v průběhu celého studia. Zadání otázek

při ústní části vychází z pracovních listů, které vycházejí ze seznamu četby každého žáka, který se může na zadaný okruh otázek dopředu připravit.

4 Požadavky kladené na francouzské maturanty

Ve Francii je maturita z francouzského jazyka zadávána centrálně, profilová část maturitní zkoušky, která by byla v kompetenci školy, tedy neexistuje. Výsledky anonymní maturitní zkoušky rovněž nehodnotí škola, ale nezávislí hodnotitelé – vyučující z ostatních škol, aby mohlo být dosaženo objektivních a porovnatelných výsledků. Seznam otázek a četby k maturitní zkoušce je stanoven centrálně, přičemž témata písemné zkoušky jsou slavnostně zadána všem maturantům v jeden den.

Maturitní **didaktický test** z jazyka či literatury se ve Francii nepíše.

V písemné části, která se koná přibližně měsíc před ústní částí, žák prokazuje důkladnou znalost probraných témat. Témata se opírají o korpus textů, který žák prostudoval v průběhu svého studia. S tímto souvisí také znalost sekundární literatury. U písemné části zkoušky žák obdrží nejprve otázku¹⁵⁶ a dále vybírá z forem písemné práce (literární komentář, disertace, tvůrčí psaní) – to snad patří k písemné práci? U ústní zkoušky žák pracuje s konkrétním textem, od kterého se odvíjejí další otázky literárně vědného a literárně historického typu. Žák analyzuje klíčová slova, vysvětluje konkrétní aspekty, které jsou v textu explicitně sděleny. Hledá společné znaky mezi literárními texty daného historického období a uměleckého směru, následně v čem se liší (např. v literárním žánru). Formuluje odpověď, kterou je zapotřebí zpracovat zas přihlédnutím k zadanému textu.

Pokud si žák následně zvolí literární komentář, musí nejprve dílo zasadit do historicko-literárního kontextu. Dále žák určí, které prostředky si zvolil autor díla k tomu, aby dosáhl svého záměru. Tato četba se zaměřuje na pojmy, jako je literární žánr, syntax, použitá slovní zásoba, stylistické prostředky, kompozice textu. Žák zhodnotí, které pojmy bude možné v textu dále analyzovat. Žák si sám stanoví otázku, na kterou bude odpovídat, aniž by pouze parafrázoval literární text, doloží patřičnost svých myšlenek, argumentuje pomocí citátů z textu, případně pomocí dalších děl. Tyto citáty žák dále analyzuje a komentuje.

Disertace prokazuje žákovi schopnost argumentovat, obhájit určitý názor, hledisko vzhledem ke konkrétnímu literárnímu či uměleckému problému. V disertaci je argumentováno pomocí

¹⁵⁶ Často se jedná o zadání formou citátu či kritického komentáře ke konkrétnímu tématu.

názorů doložených příklady z textů a vlastních názorů. Plán disertace je založen na tezi a její antitezi, může být koncipován také na základě syntézy anebo tematicky, kdy jsou rozvíjeny jednotlivé argumenty, přičemž se postupuje od nejpatrnějších argumentů po méně viditelné, a závěr disertace obsahuje závěrečné shrnutí a hodnocení.

Při koncipování disertace žák označí základní slova z textu, o která opře svou argumentaci, označí logická propojení v textu, reformuluje téma vlastními slovy. Žák se rozhodne, jakým způsobem bude v disertaci postupovat, připraví si nanečisto podklady k pozdější argumentaci a plán disertace, tzv. „brouillon“¹⁵⁷. Žák při přípravě plánu hledá vzájemné souvislosti mezi položenými otázkami a mezi literárními texty.

Disertace se skládá z úvodu, stati a závěru. V úvodu („amorce générale“) je text uveden. Jeho uvedení je založeno na základě textu nebo na základě vlastní znalosti textu. Dále je představeno téma („présentation du sujet“), probíraná problematika („problématique“) spočívá v reformulaci otázky za objasnění implicitních částí textu. Je stanoven finální plán disertace („une annonce de plan“).

Žák ve stati rozvíjí myšlenky v logicky organizovaných odstavcích. Každý odstavec začíná větou, která jasně uvádí argument, který je rozvíjen. Žák propojuje jednotlivá témata a odstavce. Samotné názvy odstavců žák již neuvádí. Citace z textu nestojí samostatně, ale jsou zakomponovány v textu disertace a komentovány. V závěru disertace, který žák připraví nejprve nanečisto, shrnuje své dosavadní myšlenky, a to i v širším literárním či uměleckém pojetí.

V případě písemné práce – tvůrčího psaní – žák respektuje zadaný literární žánr, respektuje umělecký styl, použitou slovní zásobu, danou tematiku, zasazení textu do příslušného času i prostoru. Žák volí mezi následujícími typy a formy textů: novinový článek, dopis, pojednání, dialog, dramatický dialog, bajku, pohádku, přepsání vyprávění, pokračování či dopsání epizody příběhu.

¹⁵⁷ „Brouillon“ se odevzdává společně s disertací. V případě, že hodnotitel váhá s hodnocením, má možnost přihlídnout právě k „brouillonu“.

5 Příklad zadání francouzské písemné maturitní práce – Literární aluze od osmnáctého století do dnešní doby (2017)¹⁵⁸

Téma zahrnuje úryvky z následujících čtyř literárních děl: Voltaire, Le Siècle de Louis XIV, Alfred de Vigny, Poèmes antiques et modernes, Victor Hugo, Les Jumeaux, Alexandre Dumas, Le Vicomte de Bragelonne

Otázka: Texty Vignyho, Huga a Dumase se vrací k postavě Muže se železnou maskou. Jak se pojetí této postavy liší od Voltaireova pojetí?

Nyní si vyberte jedno z následujících témat.

Literární komentář – Okomentujte úryvek Alfreda de Vignyho.

Disertace – Co vede čtenáře k zájmu o literární aluzi? Záleží tento zájem primárně na podobnosti aluze s původním dílem?

Opřete se o uvedené literární texty, díla, která byla probírána v rámci školní výuky, a také o díla, které jste sami přečetli.

¹⁵⁸ **Objet d'étude : Les réécritures du XVIIe siècle à nos jours.**

Le sujet comprend :

Texte A : Voltaire, Le Siècle de Louis XIV, extrait (1751)

Texte B : Alfred de Vigny, Poèmes antiques et modernes, « La Prison », extrait (1826)

Texte C : Victor Hugo, Les Jumeaux, acte II, scène 1, extrait (1839)

Texte D : Alexandre Dumas, Le Vicomte de Bragelonne, extrait (1850)

ÉCRITURE

I- Vous répondrez d'abord à la question suivante (4 points) :

Les textes de Vigny, Hugo et Dumas reprennent la figure du Masque de fer : en quoi diffère-t-elle de celle que propose Voltaire ?

II- Vous traiterez ensuite, au choix, l'un des sujets suivants (16 points) :

1- Commentaire :

Vous commenterez le texte B, extrait des Poèmes antiques et modernes d'Alfred de Vigny.

2- Dissertation :

L'intérêt du lecteur pour une réécriture dépend-il essentiellement de sa ressemblance avec le modèle ?

Vous vous appuyerez sur les textes du corpus, les oeuvres que vous avez étudiées en classe ainsi que sur vos lectures personnelles.

3- Invention :

Poursuivez, en une cinquantaine de lignes, le récit de l'extrait du Vicomte de Bragelonne (texte D) : une fois dans sa cellule, l'homme au masque de fer se remémore les circonstances malheureuses qui l'ont conduit en prison et exprime avec amertume sa désolation.

Votre texte reprendra certaines caractéristiques du texte d'Alexandre Dumas.

(Préloženo autorem práce.)

Tvůrčí psaní

Pokračujte v příběhu Vikomta z Bragelonne od Alexandra Dumase. Muž se železnou maskou ve vězeňské cele si připomíná nešťastné události, které ho přivedly do vězení, a s roztrpčením vyjadřuje svůj zármutek.

Napište celkem padesát řádků textu.

Váš text bude v sobě zahrnovat charakteristické rysy z textu Alexandra Dumase.

Základem **ústní části maturitní zkoušky ve Francii** je text a analytická otázka k textu. Cílem zkoušky je, aby žák analyzoval konkrétní literární text a aby na základě nabytých znalostí a dovedností odpověděl na konkrétní otázky vycházející z textu a ze zadaného tématu. Žák by měl v exposé prezentovat text, sestavit odpověď, která je vhodně strukturována, a je především podpořena citacemi z textu. Poté následuje dialog žáka a zkoušejícího, ve kterém prokazuje své literární i kulturní kompetence.

Žák by měl být schopen při ústní části maturitní zkoušky odpovědět na otázku, přičemž by měl odpověď na tuto otázku dát do souvislosti s probíraným tématem a diskutovaným literárním dílem či díly. Zkoušející může žáka vyzvat k tomu, aby rozvinul svůj komentář komplexně vzhledem k tématům probraných v průběhu celého studia. Hodnocení žáka vychází z následujících kritérií: znalost probraných děl, dovednost vyjádřit se ke konkrétní problematice, jasnost, přesnost a vhodnost vyjádření, osobitost interpretace a kritického vyjádření, dovednost vést dialog se zkoušejícím.

6 Požadavky literární výchovy kladené na absolventy francouzských gymnázií – shrnutí

Písemná část je nejdůležitější částí maturitní zkoušky. Žák nejprve odpoví na zadanou otázku, poté si vybere ze tří typů písemné práce, a to z literárního komentáře, disertace a tvůrčího psaní. Při psaní literárního komentáře žák dílo zasadí do historicko-literárního kontextu a následně analyzuje klíčová slova a hledá vzájemné souvislosti mezi uměleckými směry a historickými obdobími, která lze vyčíst z textu, a své myšlenky dokládá citacemi z literárního úryvku. V případě disertace žák obhájí svůj názor na dané literárně-umělecké téma, přičemž jsou postupně rozvíjeny jednotlivé argumenty, které dokládají souvislost mezi zadaným tématem a literárním textem. Žák v disertaci prokazuje svoji dovednost argumentace, doložit a obhájit

svoje myšlenky, pro které nalezne oporu přímo v textu. Pokud si žák zvolí za písemnou práci tvůrčí psaní, je jeho úkolem napsat literární text, který respektuje umělecký styl, tematiku i historické a kulturní reálie originálního uměleckého díla, čímž prokazuje jejich znalost.

Ústní část maturitní zkoušky je založena na analýze literárního textu a zodpovězení otázek, které klade zkoušející. Literární texty, které jsou k ústní zkoušce určeny, nemusí být totožné s texty, které byly probírány v rámci celého studia. Žák nejprve uvede text (povede exposé textu) a poté odpovídá formou strukturovaných odpovědí a za pomoci citací z textu. Polovina hodnocení je založena na žakově exposé, druhá část hodnocení vychází z rozhovoru, který s žákem vede zkoušející a který vychází z otázky, kterou klade zkoušející.

7 Shrnutí komparace požadavků literární výchovy v ČR a ve Francii

Didaktický test, který žák skládá v rámci maturitní zkoušky v ČR, maturitní zkouška ve Francii nezahrnuje. Můžeme se domnívat, že je to z toho důvodu, že didaktický test není v souladu s francouzským přístupem, syntetickou a analytickou četbou, která zkoumá vybrané aspekty literárního textu. Didaktický test je tvořen především gramatickými a jazykovědnými úlohami, dále porozuměním a charakteristikou textu. Znalost gramatiky a adekvátní použití jazyka francouzský žák prokazuje ve vlastním písemném projevu.

Literární část, která tvoří pouze deset až dvacet procent z didaktického testu v ČR, zkoumá encyklopedickou znalost literárních pojmů, znalost biografie a komplexní tvorby spisovatelů, literárních směrů a hnutí. Didaktický test tedy slouží jako standardizovaný soubor otázek napříč faktografickými znalostmi, které si žák osvojil v průběhu studia.

Písemná část maturitní zkoušky, která je ve francouzském pojetí nejdůležitější částí maturitní zkoušky, je v ČR pojímána odlišně. Žák píše vlastní text, slohový útvar podle zadaných kritérií. Jazykovědná složka je opět oproti literární složce dominantní. Nejedná se o tvůrčí psaní, ale o prokázání schopnosti splnit dané zadání a zasazení textu do adekvátní komunikační situace, dále prokázání znalosti slohových postupů a útvarů, jazykových funkcí (tradiční pojetí funkčních stylů), znalost gramatických a stylistických pravidel.

Písemná část maturitní zkoušky je ve Francii velmi formalizovaná. Žák odpovídá na zadanou literární otázku, dále si volí písemnou práci mezi literárním komentářem, disertací a tvůrčím psaním. Jedná se vždy o analýzu textu či o specifický komentář ke konkrétnímu literárnímu jevu, který má jasně formulovaná kritéria, která žák musí dodržet. Žák prokazuje dovednost analyzovat a okomentovat literární text a svá tvrzení dokládá citacemi z textu. Ve svém

komentáři zohledňuje komplexní soubor schopností a dovedností, které načerpal během svého studia.

Ústní část je v ČR nejdůležitější částí maturitní zkoušky. Žák prokazuje dovednost analýzy uměleckého textu. A také neliterárního textu, který zpravidla nemá s literárním textem tematicky nic společného, a vztahují se k němu také otázky jazykovědného charakteru. Žák umělecký text analyzuje a také ho zasazuje do literárněhistorického kontextu. Žák prokazuje dovednost analyzovat text vzhledem k jeho charakteristice a komunikační dovednosti během zkoušky. Ústní část maturitní zkoušky ve Francii vychází ze zadané otázky, která vychází z konkrétního literárního textu. Žák prokazuje dovednost strukturovat svou odpověď na otázku a argumentovat na základě informací obsažených v textu.

Podoby a požadavky francouzské maturity z literatury	Podoby a požadavky české maturity z literatury
Žák maturuje z předmětů, které absolvoval a které předepisuje vzdělávací program (např. včetně tělesné výchovy)	Žák maturuje z 2 povinných předmětů (státní zkouška) a 2-3 dalších předmětů (profilová zkouška)
Žák maturuje v průběhu dvou posledních let (i kvůli náročnosti zkoušky z literatury)	Žák maturuje v posledním ročníku studia
Žák nepíše didaktický test	Žák píše didaktický test (který byl opakovaně kritizovaný, protože není zřejmé, jaké dovednosti, znalosti či kompetence u žáků testuje, všeobecně zkoumá především schopnost komunikace, řešení orientace v textu a ověřuje znalost gramatických pojmů a pravidel, encyklopedických údajů z literatury)
Žák píše dizertaci či specifický komentář, který musí splňovat náročná formální i obsahová kritéria a prokázat komplexní	Žák píše písemnou (slohovou) práci, má za úkol napsat smysluplný text, např. vyprávění, přitom splnit zadání, prokázat

<p>znalost literatury, odborného psaní a vyjadřování</p>	<p>znalost slohových postupů, jazykových funkcí a vyvarovat se gramatických chyb, jazyková složka je nadřazena literární (ta je zastoupena jen nepřímo přes akt tvůrčího psaní)</p>
<p>Ústní zkouška zkoumá pouze znalost literárních děl a schopnosti jejich interpretace</p>	<p>Ústní zkouška zkoumá nejen znalost literárních děl a schopnost jejich interpretace, ale také schopnost charakterizovat neumělecký text z hlediska komunikační situace a funkčního stylu</p>
<p>Při zkoušce z literatury není primárně zkoušena znalost jazyka, ale schopnost pregnantního vyjadřování</p>	<p>U ústní zkoušky je testována rovněž znalost jazyka, a to čistě z lingvistického hlediska</p>
<p>Maturitní zkouška zkoumá schopnost komunikovat o literatuře</p>	<p>Maturitní zkouška zkoumá nejen schopnost komunikovat o literatuře, ale také schopnost použití jazyka z hlediska jeho funkčního pojetí</p>

B) Tematizace a členění učiva ve francouzských učebnicích

1 Analýza členění a tematizace učiva ve francouzských učebnicích

Pro analýzu učiva ve francouzských učebnicích jsme zvolili učebnici *Textes aux séquences*. Učebnice, která je určena pro druhý ročník francouzského gymnázia, je rozdělena do čtyř hlavních tematických částí – tvorba, narativní žánry, literární historie, argumentace.

Část **tvorba** (écriture) zahrnuje následující kapitoly: 1 Radosti a obtížnosti psaní (Plaisir et difficulté d'écrire), 2 K pramenům psaní (Aux sources de l'écriture), 3 Práce spisovatele (Le travail de l'écrivain), 4 Psaní s překážkami/podle pravidel politiky (L'écriture sous contrainte), 5 Od rukopisu po elektronickou knihu (Du volumen au livre électronique), 6 Publikování v současnosti (Publier aujourd'hui), 7 Býti čtenářem (Être un lecteur).

Část **narativní žánry** zahrnuje následující kapitoly: 8 Vyprávět (Raconter), 9 Vypravěč (Le narrateur), 10 Literární postavy a hrdinové (Personnages et héros de récits), 11 Místo a čas vyprávění (Lieux et temps dans le récit), 12 Funkce vyprávění (Les fonctions du récit).

Část **literární historie** je tvořena těmito kapitolami: 13 Řecká tragédie (La tragédie grecque), 14 Antická komedie (la comédie grecque et latine), 15 Klasistická tragédie (la comédie classique), 16 Komedie v 17. a 18. století (La comédie aux 17^e et 18^e siècles), 17 Romantické drama (le Théâtre romantique), 18 Divadlo ve 20. století (le théâtre au 20^e siècle), 19 Romantismus (le romantisme), 20 Od realismu k naturalismu (du réalisme au naturalisme), 21 „Parnasse“ a Symbolismus (Parnasse et symbolisme), 22 Fantastická literatura (le courant fantastique), 23 Obnovená poezie, básnictví a surrealismus (Renouveau poétique et surréalisme), 24 Poezie v době Protinacistického odporu (Poésie et Résistance), 25 Frankofonní literatura (En francophonie).

Část **argumentace** zahrnuje následující kapitoly: 26 Diskuze o vzdělávání (L'éducation en débat), 27 Být jiný (Être autre), 28 Chvála a odsouzení (Éloge et blâme)

Podíváme-li se na členění výše uvedené francouzské učebnice literatury, zjistíme, že je rozdělena do čtyř hlavních tematických částí, které jsou dále rozděleny do jednotlivých kapitol, jež mají rovněž tematický charakter. Každá kapitola zahrnuje vždy úryvek z literárního díla a otázky k vypracování. Učivo je v učebnici řazeno na základě tematických celků, popř. podle literárně-žánrové charakteristiky, není primárně řazeno chronologicky, pouze od nejstarších literárních děl po nejnovější v rámci daného tématu, kdy není výjimkou, když v dané kapitole nalezneme úryvky z děl, která od sebe dělí celá staletí.

Jednotlivé kapitoly zahrnují literární texty a aktivity týkající se čtení s porozuměním, analýzy a syntézy textu, příp. popisu výtvarného díla, které ilustruje danou tematiku či umělecké období. Tyto aktivity vycházejí z problematiky, která je uvedena v každé kapitole.

Další analyzovanou učebnicí byla *Français 2, Édition Passeurs de texte*, která je rovněž rozdělena do čtyř hlavních tematických částí. Jedná se o: **Drama sedmnáctého století – klasicismus** (La tragédie et la comédie au XVIIIe siècle – le classicisme), **Žánry a argumentační formy v sedmnáctém a osmnáctém století** (Genres et formes de l'argumentation: XVIIIe et XVIIIe siècles), **Román a novela devatenáctého století – realismus a naturalismus** (Le roman et la nouvelle au XIXe siècle – réalisme et naturalisme) **Poezie devatenáctého a dvacátého století – od romantismu po surrealismus** (La poésie du XIXe au XXe siècle – du romantisme au surréalisme)

Každá z hlavních oblastí je dále rozčleněna do tří tematických celků. **Drama sedmnáctého století – klasicismus** zahrnuje K pramenům klasicistického divadla: hrdina a antické mýty (Aux Sources du théâtre classique: héros et mythes antiques), Klasicistická tragédie (La tragédie classique), Klasicistická komedie (La comédie classique). **Žánry a argumentační formy v sedmnáctém a osmnáctém století** zahrnují Světáctví, vzdálené a jiné světy (Mondanité, mondes lointains, autres mondes), Spravedlnost, nespravedlnost (Justice, injustice), Otázka krásna (La question du Beau). **Román a novela devatenáctého století – realismus a naturalismus** zahrnuje Ambice realistického směru: vytvořit skutečnost (L'ambition réaliste: faire vrai), Literární postava v realistickém a naturalistickém vyprávění (Le personnage dans le récit réaliste et naturaliste), Cesty románu (Itinéraires romanesque). **Poezie devatenáctého a dvacátého století – od romantismu po surrealismus** zahrnuje 1 Romantické hnutí: nový pohled na svět (Le mouvement romantique: un nouveau rapport au monde), Prokletý básník, postava končícího devatenáctého století (Le poète maudit, une figure du XIX^e siècle finissant), Surrealistické hnutí, setkání, která uvolňují fantazii (Le mouvement surréaliste, des rencontres qui libèrent l'imaginaire).

2 Analýza členění a tematizace učiva v českých učebnicích

Pro analýzu učiva v českých učebnicích jsme zvolili učebnici *Literatura pro druhý ročník gymnázií*. Učebnice, která je určena pro druhý ročník českého gymnázia¹⁵⁹, je rozdělena do jednotlivých kapitol, konkrétně se jedná o: **Století velkých přeměn, literatura 19. století**,

¹⁵⁹ K učebnici je dále dostupná čítanka, která obsahuje úryvky z literárních děl a také otázky k textu.

epocha romantismu, mezi romantismem a realismem, česká literatura 30. -50. let 19. století, realismus a naturalismus, literární moderna, Májovci, Ruchovci a Lumírovci, Realismus a naturalismus v české literatuře, česká literatura v 90. letech 19. století. Učivo je v učebnici řazeno striktně chronologicky, kapitoly zahrnují českou i světovou literaturu.

Další analyzovaná učebnice z českého prostředí, *Kouzelné zrcadlo literatury – Písemnictví 19. století*, je rozdělena do následujících kapitol: **Úvod; Nejprve trochu dějepisu, Preromantismus – české národní obrození, Romantismus, preromantismus a romantismus v českých zemích, Hledání realistického obrazu v české literatuře, Od kritického realismu po naturalismus, Nové podoby poezie v druhé polovině 19. století, Čeští novoromantikové a realisté druhé poloviny 19. století, Za hranicemi reality aneb literatura a fantazie.**

Na rozdíl od francouzských učebnic lze v českých učebnicích hovořit o faktografickém výkladu, který se týká tří hlavních oblastí, a to **literárního směru, uměleckého díla a autora díla**. Tyto části jsou obsaženy v každé kapitole učebnice. Část **literární směr** zahrnuje teoretický výklad uměleckého směru, hlavní představitelé uměleckého směru a nejzásadnější díla, seznam děl uměleckého směru, umělecké metody uměleckého směru, periodika – soudobé literární časopisy. K **uměleckému dílu** se vztahuje literárně historický výklad, převyprávění děje díla, dobové přijetí díla literární kritikou, citace ze sekundární (zprostředkované) literatury. U **autora díla** je navržena interpretace díla, a to pomocí biografie autora, dále zmíněn výčet dalších děl autora.

Jednotlivé kapitoly obsahují ukázky z literární tvorby a obsahují také dobové i novější kritické ohlasy. U žáků učebnice předpokládá zaměření na četbu, na umělecké texty, jejich interpretaci a výklad umělecké metody, znalost konkrétních textů, estetických i mimoestetických souvislostí, emocionální prožitek četby beletrie.

Literární komentáře odborníků či soudobé literární recenze jsou čerpány primárně ze sekundární literatury. Shrnuje duchovní, společenský, politický i umělecký přístup autora díla ke tvorbě. Vysvětluje, v čem je dílo kanonické a nadčasové, jaké hodnoty spisovatel považuje za důležité a vtiskává do svých postav, jak kriticky popisuje a hodnotí společnost, ve které žije, na jaké literární, sociologické, psychologické či filozofické myšlenky navazuje. Zhodnocuje spisovatelův literární i mimoliterární přínos pro společnost.

3 Členění učiva v tematických celcích

Co se týče struktury jednotlivých učebnic, mají toho vybrané francouzské učebnice literatury hodně společného. První zkoumaná učebnice má příznačný název – „*Textes aux séquences*“¹⁶⁰. Jednotlivé tematické celky mají jasně stanovené cíle (hlavní i vedlejší), poskytují nástroje k ověření dosažených výsledků. Jednotlivé sekvence zároveň poskytují didaktickou reflexi, především tím, jak jsou znalosti žákům předávány, i samotným procesem učení.

Každá ze sekvencí zahrnuje chronologicky řazené literární texty, které umožňují různé přístupy k výuce i řazení látky (literární směr klasicismus je probírán jednak samostatně, jednak v souvislosti s žánrem bajky a s divadelními žánry; epistolární žánr se objevuje samostatně a také napříč literárními směry, jako je humanismus či klasicismus). Každá sekvence je zakončena ukázkou z výtvarného umění.

Studijní základ tvoří literární texty, z nichž vycházejí hlavní cíle výuky – návrhy další četby a klíčová slova, což se rovněž dotýká oblasti lexikologie a sémantiky. Probírané dovednosti a znalosti navazují na předchozí nabyté vědomosti. Jedná se o soubor aktivit, v nichž je kladen důraz na analýzu textu, jež představuje náročnou disciplínu. Cvičení zkoumají nejen dovednost žáka literární text analyzovat, slovně zhodnotit, ale také dovednost psaného výkladu textu, a to různými formami. Důraz je kladen na psaní, čtení, analýzu obrázku, otevřenost k rozboru díla a na dostatečnou bohatost cvičení pro žáky.

Při práci s literárním textem jsou využity různé typy čtení, od selektivního po statické čtení, čteny jsou různé druhy textů, např. četba literárních úryvků, četba celých literárních děl, povídek, divadelních her, krátkých románů – ze současné i starší francouzské literatury. Důležitou roli hraje taktéž analýza vybraného obrázku (obraz, fotografie apod.), jež slouží jako úvod do jednotlivé sekvence, jako vhodný doplněk četby i jako východisko pro vlastní tvůrčí psaní. Četba literárních děl by měla vést především k tomu, aby se žák stal samostatným čtenářem.

Pro každý text jsou navrženy různé typy cvičení, a to z literární historie, z analytické četby a literárního komentáře, komparativní cvičení a syntézy. Každá sekvence je tedy kombinací cvičení, které zahrnují jednak četbu, jednak psaní o literatuře. Každá ze čtyř hlavních částí

¹⁶⁰ Sekvencemi jsou myšleny soubory aktivit pro žáky, především četba a vlastní produkce, ve kterých mohou uplatnit dosažené znalosti, schopnosti a dovednosti. Kromě těchto aktivit v publikaci nalezneme i sjednocující témata, jakými jsou například jednotlivá historická období a literární směry.

je zakončena seznamem četby, která je pro žáky přínosná. Nalezneme zde také základní výklady z literární historie a další důležitá historická data, která slouží k lepší orientaci žáka na časové ose vzhledem k všem autorům zahrnutých v učebnici. Cvičení k procvičování učiva jsou nejčastěji: analytická četba a interpretace, umělecké přepsání díla, hledání dat v dokumentech, a to na základně významných a signifikantních uměleckých ukázek.

Žáci jsou vedeni k tomu, aby dokázali zaujmout vlastní názor na uměleckou hodnotu díla a aby byli schopni si tento názor obhájit. Dále aby byli schopni opřít svoje závěry o konkrétní ukázkou v textu, argumentovat, posoudit problematiku z více hledisek, najít a popsat literární/jazykové pojmy, kompozici, popsat, vysvětlit, porovnat dva texty či dva literární pojmy z určitého hlediska, rozbor lexikálních jednotek, tematicky seřadit termíny podle zadaných kritérií, aktivně pracovat s výkladovými a jinými slovníky, stylisticky přeformulovat věty, napsat esej na zadané literárně-teoretické či historické téma, charakterizovat výtvarné dílo. Jednotlivé úryvky jsou uvedeny pouze krátkým odstavcem, jinak se pracuje pouze se samotným textem. Literární hnutí nejsou popisována teoreticky, nýbrž pomocí chování a názorů literárních postav, což žáci musí umět sami vydedukovat z textu, který je, jak již bylo řečeno, výchozím bodem všech posléze všeobecných závěrů.

4 Shrnutí hlavních tendencí ve francouzských učebnicích

Jedna z vysledovaných tendencí, jak je to ostatně ve francouzském prostředí obvyklé, je tendence jít směrem od konkrétního textu k celému literárnímu dílu. Text musí být „hledán“, dotvářen čtenářem, je to prostředek, díky kterému se mladý čtenář stává kultivovaným dospělým, dokáže rozvinout svůj vlastní kritický úsudek, stává se člověkem zvědavým a zodpovědným (rozvoj afektivního postoje), který v knihách hledá klíče od svého myšlení o sobě samotném a o světě.

Další tendencí, jež můžeme vysledovat, je neustálé sblížování (v krajním případě i ztotožňování) spisovatele se čtenářem. Čtenář tedy musí být schopen důkladné analýzy díla, neboť díky ní a soustředěné četbě je schopen vysledovat myšlenky a názorové postoje, které pokračovaly napříč generacemi. Mladý čtenář by měl být v literární výchově veden k tomu, aby uměl odhalit rozpory v různých výpovědích autorů, k čemuž je potřeba mít dostatek literárních zkušeností a dovedností (analýza a interpretace textu), jen tak si můžeme z děl odnést pravé poselství.

Literární dílo je jako takové nevyčerpatelné, lze na něj pohlížet z mnoha úhlů. Odhalit všechny jeho aspekty můžeme pouze na základě četby a posouzení textů z různých, až protichůdných pohledů. Je nutné si uvědomit, že žádné dílo, byť to nejcitovanější, ještě nevydalo všechna svoje tajemství. Každá nová aktualizace díla, každá nová interpretace přináší nové otázky. Z tohoto faktu vyplývá, že čtenář by se měl vyvarovat veškerých zjednodušujících závěrů. Toto by mělo ostatně platit i pro jeho osobní život, neboť literatura naším osudům nastavuje zrcadlo.

Pro správné pochopení textu je nezbytné rozumět jazyku a použitým uměleckým prostředkům. Dílo se otevírá právě prostřednictvím svého literárního stylu, které na nás může zapůsobit, i když hned nepochopíme celé jeho poselství. Např. u J. Gracqua nalezneme slova, která slouží spíše čisté imaginaci a fascinaci z tvorby, spíše vizi než propracované technice. Pokud hledání vede k pochopení díla, pak hledáme především pravdu. Literatura se nevyklučuje s myšlením, filozofií, naopak se s nimi protíná. Otevírá nám cesty k lepšímu pochopení světa, může nám pomoci odhalit skryté skutečnosti

Velký důraz je kladen na vlastní analýzu, interpretaci textu a také na tu skutečnost, jak jsou spolu literární díla navzájem provázána. A také s mimoliterární realitou, s naším životním údělem i se společností, jejíž jsme součástí. Spíše než lineární přístup, převládá ve francouzských učebnicích přístup cyklický a tematický, když jsou vedle sebe řazena díla ne nutně ze stejného historického období, ale z hlediska vnitřní podobnosti – na základě stejného literárního žánru, podobného motivu, nosného literárního pojmu, např. podle literární postavy.

V následující části disertační práce budeme analyzovat způsob, jak je učivo konkretizováno v českých a francouzských učebnicích literární výchovy, což bude demonstrováno na příkladu pojetí tematické oblasti realismu a naturalismu v literatuře devatenáctého století.

5 Shrnutí hlavních tendencí v českých učebnicích

V českých učebnicích literární výchovy je obsaženo velké množství informací. Když pomíneme oblast literatury, jedná se o informace z oblasti historie, demografie, politického zřízení, kultury, společenských věd (sociální reformy, myšlenky předních filozofů a myslitelů), ale i architektury a vědy a techniky. Je samozřejmě nezbytné znát historický kontext doby a další okolnosti vzniku uměleckého díla, které mohou být pro jeho pochopení určující a absolvent gymnázia by měl mít co největší všeobecný rozhled (vzdělanost).

Nicméně i části učebnice věnované výlučně literatuře a jejímu vývoji obsahují mnoho faktografických, encyklopedických znalostí, u kterých se předpokládá, že se je žák naučí a že je bude poté aplikovat při rozboru literárního díla.

Tento přístup u žáka aktivizuje kognitivní postoj, často na úkor afektivního postoje. S touto problematikou souvisí rovněž velké množství sekundárních textů a metaliteratury, která je v učebnicích obsažena. V těchto sekundárních textech a komentářích se dočteme názory dobových (příp. současných) literárních kritiků na literární dílo, též se dozvíme, jaké hodnoty spisovatel považuje za důležité a vtiskává do svých postav, jak kriticky popisuje a hodnotí společnost, ve které žije, na jaké literární, sociologické, psychologické či filozofické myšlenky navazuje, aniž bychom autorův text vůbec četli.

Z výše uvedeného důvodu dochází často k jevu, který by se dal nazvat „čtením o literatuře“, kdy je originální literární text, který je zpravidla reprezentován krátkým úryvkem, upozaděn, a s ním bohužel také radost z četby, prohlubování čtenářských zkušeností a kompetencí, možnost vlastního kritického úsudku (vnitřní přijetí či odmítnutí tezí), který se může zdát být v porovnání s názorem literárního odborníka nepatřičný. Literární úryvky jsou v učebnici uvedeny pouze u vybraných děl, u ostatních je dílo prezentováno právě pomocí již zmiňované sekundární literatury nebo je ve stručnosti shrnut obsah děje takového díla, příp. jsou ve výkladové části postulovány hlavní myšlenky díla, které by však měly být odhalovány díky vlastní četbě primárních textů. Důraz je kladen jak na biografii spisovatele, tak i na jeho bibliografii, v učebnici jsou uváděna díla, aniž by byla dále analyzována, jsou uváděny dlouhé pasáže, které popisují spisovatelův život a jeho životní peripetie v době vzniku literárního díla, které mají – stejně jako výše uvedené shrnutí děje díla – výkladový charakter a suplují výklad vyučujícího.

6 Shrnutí českého a francouzského přístupu k výuce literatury

Francouzský přístup k výuce literatury	Český přístup k výuce literatury
Veškeré informace jsou zakotvené v samotném textu, post strukturalismus	Důraz na funkční styly, estetické (poetická) funkce, biografii autora
Textualita, práce s textem	Hovoření o textu, důležitost sekundární literatury (Metatext)

Skutečná práce s textem	Deklarovaná práce s textem jako základ literární výchovy
Analýza textu	Syntéza textu
„Co básník napsal?“	„Co tím chtěl básník říct?“
Rozbor textu z různých pohledů	Literárněhistorický rozbor
Základní informace o fungování literatury (ve společnosti i v umění)	Velké penzum faktografických informací vztahujících se k textu
Smysl díla je hledán společně ve třídě během četby	Smysl díla a jeho význam může být nadiktován učitelem
Práce s textem tvoří základ vzdělávacích programů, učebnic a didaktickým materiálů	Práce s textem jako základ literární výchovy je deklarován, ale ne vždy realizován
Probíraná díla v ročníku spolu žánrově souvisejí s ohledem na chronologické hledisko	Probíraná díla jsou řazena chronologicky
Díla jsou probíraná v literárně-žánrovém pojetí, základní probíraná témata zůstávají, jednotlivá díla se mění	Jakmile je probráno jedno literárněhistorické období, začne se probírat další
Literatura se ve výuce široce dotýká ostatních druhů umění, např. rozbor umělecké malby, sochařství	Probírání jiných druhů umění je v literární výchově méně zakotveno

7 Členění a konkretizace učiva vzhledem k požadavkům literární výchovy kladených na žáka gymnázia – Porovnání

Zkoumané hledisko	České učebnice literární výchovy	Francouzské učebnice literární výchovy
Členění kapitol v učebnici	Kapitoly jsou členěny chronologickým způsobem podle jednotlivých století v souladu s historickým výkladem. Jednotlivé kapitoly reflektují probírané umělecké směry.	Kapitoly jsou členěny tematicko-žánrovým způsobem¹⁶¹ , který klade důraz na probrání určitého literárního žánru komplexním způsobem, který přesahuje rámeček konkrétního časového období či literárního směru.
Historický rámeček	Na začátku každé kapitoly je uveden stručný historický rámeček vztahující se ke konkrétním uměleckým směrům. V kapitole je opakovaně upozorňováno na souvislost mezi historickými událostmi	V samostatné kapitole uveden stručný historický rámeček vztahující se ke konkrétním uměleckým směrům.

¹⁶¹ V souvislosti se zmiňovaným tematicko-žánrovým přístupem, který je ve Francii (přibližně po roce 2000) pro výuku literární výchovy využíván, je třeba zmínit odlišný přístup, který byl běžný ještě v devadesátých letech minulého století. Komentovaná antologie literatury od autorů A. Lagarda a L. Micharda, která vychází od roku 1948 a podle které byly odchovány celé generace francouzských středoškoláků, byla členěna chronologickým způsobem, který reflektoval jednotlivá literární období s uměleckými směry. Kanoničtí autoři jsou zasazeni do historické doby i do kontextu uměleckého směru, který ilustrují, avšak charakteristické znaky žánru vyvozuje sám na základě studia a analýzy textu. V současnosti není chronologické řazení učiva ve francouzských učebnicích běžné, předpokládá se, že žáci budou schopni si za pomoci vyučujícího stanovit chronologii jednotlivých děl sami.

	a okolnostmi vzniku díla.	
Dobové přijetí díla	Dobové přijetí díla je opakovaně citováno z odborné literatury či z dobových literárních novin a periodik.	Dobové přijetí díla není pro jeho analýzu relevantní.
Biografie autora	Biografie autora je významnou součástí kapitoly.	Biografie autora není součástí kapitoly. Pokud je biografie uvedena, tvoří samostatnou přílohu učebnice.
Bibliografie autora	Je poukázáno na nejvýznamnější autorova díla , příp. na další díla, která napsal.	Pro analýzu textu jsou vybírána nejvýznamnější díla i díla nižšího významu vzhledem k autorově tvorbě a dobovému kontextu. Není poukazováno na to, která autorova díla jsou nevýznamnější.
Popis uměleckého směru	Na začátku každé kapitoly je uveden popis uměleckého směru.	V samostatné kapitole je stručně shrnut popis uměleckého směru.
Hlavní představitelé uměleckého směru	Na začátku každé kapitoly je uveden soupis předních představitelů uměleckého směru.	Soupis hlavních představitelů uměleckého směru či probíraného literárního žánru.

Porovnání zastoupení děl z národní a ze světové literatury	Kapitoly zahrnují velké množství ilustrativních děl jak z české, tak ze světové literatury.	Kapitoly obsahují výlučně díla z francouzské literatury , která obsahuje velké množství celosvětově kanonických děl. Pouze okrajově jsou zmíněna díla jiných literatur.
Pojetí výkladu literárního žánru	Literární žánry jsou vykládány v souvislosti s jednotlivými literárními směry, které zpravidla zahrnují více literárních žánrů zároveň.	Ve francouzském pojetí je učivo členěno primárně podle literárních žánrů.
Literárněhistorický výklad díla	Literárněhistorický výklad díla tvoří významnou součást kapitoly.	Literárněhistorický výklad díla není součástí kapitoly.
Převyprávění díla	V učebnici se často objevují pasáže, ve kterých je děj konkrétního díla převyprávěn .	V učebnici není děj konkrétního díla převyprávěn .
Interpretace díla výkladem	Interpretace díla výkladem je v učebnici běžná .	Díla v učebnici nejsou interpretována výkladem .
Biografická interpretace	Interpretace konkrétního díla pomocí údajů ze	Interpretace konkrétního díla pomocí údajů ze

	spisovatelova života je běžná, v některých případech dochází ke ztotožnění jeho životního příběhu s interpretací díla.	spisovatelova života není ve francouzském pojetí přijatelná. Při interpretaci se vychází výhradně z analýzy literárního textu.
Primární literatura – práce s literárním textem	S konkrétním textem se pracuje v čítankách. V učebnicích se práce s textem objevuje okrajově, nebo se dokonce vůbec nevyskytuje.	Práce s literárním textem tvoří základní dovednost francouzského pojetí literární výchovy.
Sekundární literatura	Citace z odborné literatury, např. z oblasti literární vědy, popřípadě názory či postřehy jiných spisovatelů, filozofů se v učebnici objevují a slouží často k výkladu a interpretaci díla	Citace z odborné literatury se v učebnici neobjevují.

C) Rozdíly při práci s literárním texty v českých a francouzských učebnicích

Konkretizace učiva v českých a francouzských učebnicích literární výchovy bude nyní analyzována pomocí konkrétního příkladu tematické oblasti realismu a naturalismu v literatuře devatenáctého století. Naším cílem bude zjistit, jak je tato tematická oblast vykládána v ČR i ve Francii, abychom na základě tohoto příkladu demonstrovali celkové pojetí učiva v českých a francouzských učebnicích, přičemž naše závěry budou uvedeny

níže. Budeme se zajímat především o to, která literární díla se v učebnicích objevují, jak jsou vykládány a jak se s nimi pracuje.

1 Čítanka k *Literatuře pro druhý ročník* – tematická oblast realismu a naturalismu

Gustave Flaubert: *Paní Bovaryová*

V čem tkví příčiny hrdinčina životního ztroskotání?

Čím se liší Flaubertův a Balzakův přístup k postavám?

Émile Zola: *Zabiják*

Émile Zola: *Nana*

Je popis umírající Nany realistický, nebo se jedná spíše o sugestivní záznam „vypravěčových“ dojmů?

Proč jsou naturalistické prózy plné depresivních, odpudivých výjevů?

Četli jste nějaké dílo vyznačující se naturalistickými prvky a vzniknuvší po odeznění naturalistické vlny z druhé poloviny 19. století?

Guy de Maupassant: *Lest*

Odpovídá povídka *Lest* charakteristice Maupassantova stylu uvedené v učebnici?

Uveďte jiné slavné autory povídek.

Ivan Sergejevič Turgeněv: *Nelida*

Charakterizujte postavu Nelidy.

V povídce jsou naznačeny i sociální problémy ruského venkova. Na která díla jiných autorů mohl Turgeněv navázat?

Fjodor Michajlovič Dostojevskij: *Zločin a trest*

Co víte o motivech Raskolnikova činu?

Je hlavní hrdina spíše romanticky výjimečnou, nebo realisticky „typizovanou postavou“?

V čem je Dostojevskij považován za novátora?

Lev Nikolajevič Tolstoj: *Vojna a mír*

Sledujeme bitevní výjevy v prvním úryvku prostřednictvím tzv. vševědoucího vypravěče, nebo očima ústřední postavy?

Vojna a mír dalece přesahuje žánrovou formu románu historického či válečného. Které další charakteristiky bychom k dílu mohli připojit?

Anton Pavlovič Čechov: *Myslivec*

Uved'te, v jakém pořadí se dozvídáme fakta o manželském svazku?

Co je tématem povídky?

Anton Pavlovič Čechov: *Racek*

Co má společného Pelageja z povídky Myslivec a hlavní postavy Čechových her?

Co symbolizuje Racek? Proč jsou Treplev a Nina nešťastní?

Proč jsou Čechovovy hry označovány jako tragikomedie?

Henrik Ibsen: *Divoká kachna*

Divoká kachna je mj. vykládána jako ironická parafráze křesťanského mýtu. Znáte jiná podobná díla z 19. století?

Ibsenovy hry bývají označovány jako tragikomedie. Kterému dobovému dramatikovi je v tomto ohledu blízký?

Shrňte ve stručnosti Ibsenův umělecký vývoj.

Ukázky z děl jsou převzaty z převážně ruské a francouzské literatury. I v tomto ohledu nalezneme rozdíl mezi literárními texty, které jsou analyzovány v českých a francouzských učebnicích, kdy francouzské učebnice vycházejí téměř výhradně z francouzské (národní) literatury. Žáci hledají v textech konkrétní motivy, definují téma úryvku, který dále charakterizují. Objevují se také otázky, které nevycházejí přímo z textu úryvku a které ověřují žákovu znalost uměleckých směrů. Po žácích je mj. požadován souhrn děl od téhož autora, zhodnocení celoživotního přínosu autora díla či enumerace děl s podobnou tematikou od ostatních autorů.

2 Učebnice *Textes aux séquences* — tematická oblast realismu a naturalismu

20/1 Honoré de Balzac: *Le Cousin Pons* (1847)

Analytická četba¹⁶² (Lecture analytique)

Pozorujte vztah mezi strukturou a smyslem mezi názvem kapitoly a obsahem úryvku.¹⁶³

Jaké vztahy sjednocují literární postavy a místa? Co je na těchto vztazích zvláštního?¹⁶⁴

Chápete tento úryvek jako fikci, nebo jako odraz společenské a historické skutečnosti?

Označili byste ho za „románový“, informativní či historický?¹⁶⁵

Psaní Écriture: À la manière de...

Podle stylu Balzaca popište literární postavu úzce propojenou s prostředím, v němž žije.¹⁶⁶

20/2 Gustave Flaubert: *L'Éducation sentimentale* (1869)

Analytická četba (Lecture analytique)

Zmiňovaná scéna je historická. Co v textu dává čtenáři pocit, že je přítomen revoluční události, která se odehrává před jeho očima.¹⁶⁷

Ve kterém okamžiku vypravěč vysvětluje chování davu. Jaké je stanovisko vypravěče?¹⁶⁸

Mají dvě postavy, které mezi sebou vedou rozhovor, stejný názor na lid? Od kterého momentu a na základě jakých indicií může čtenář zodpovědět předchozí otázku? Jaké aspekty ve vyprávění mohou doložit názory Hussonneta? Najděte spojitost mezi prvními třemi odstavci a posledním – čeho si všimnete?¹⁶⁹

¹⁶² Pozn. Analytickou četbou je myšlen proces četby, která si klade za cíl analýzu textu. Je založena na pečlivém zkoumání vybraných literárních aspektů v textu, která následně vede k interpretaci textu a která zároveň předchází sepsání "literárního komentáře".

¹⁶³ Étudiez les relations de structure et de sens entre le titre du chapitre et le contenu de l'extrait.

¹⁶⁴ Lieux et personnes – quelles relations les unissent? Qu'ont de particulier ces relations?

¹⁶⁵ (Cet extrait évoque-t-il, pour vous, la fiction ou la réalité sociale et historique? Pourriez-vous le qualifier de "romanesque", d'informatif ou encore d'histoire?)

¹⁶⁶ À la manière de Balzac, décrivez un personnage étroitement associé aux lieux où il vit.

¹⁶⁷ La scène rapportée est historique: qu'est-ce que qui, dans le texte, donne au lecteur l'impression d'assister à une scène de révolution se déroulant sous ses yeux?

¹⁶⁸ À quel moment le narrateur donne-t-il des explications au lecteur sur le comportement de la foule? Quelle est la position de ce narrateur?

¹⁶⁹ Les deux personnages qui échangent des propos ont-ils le même jugement concernant le peuple? À partir de quels éléments le lecteur peut-il répondre à cette question? Quels éléments du récit peuvent illustrer le jugement d'Hussonnet? Mettez en parallèle les trois premiers paragraphes et le dernier: que remarquez vous?

Opřete se o rétorické figury – porovnání, metafory, hyperboly.¹⁷⁰

Srovnávací studie (Étude comparée):

Tato učebnice obsahuje vícero prozaických textů s tematikou války a historie. Určete, o kterou válku se jedná, a také, zda popsané válečné scény mohou být chápány jako realistické.¹⁷¹

Psaní (Écriture):

Napište článek o délce dvacet až třicet řádků. Vyjadřujte se s uvedením podrobností zachycených pouze ve Flaubertově textu.¹⁷²

20/3 Guy de Maupassant: Préface de Pierre et Jean (1888)

Analytická četba (Lecture analytique)

K jakému paradoxnímu závěru dospěl Maupassant? Mohl být tento závěr předvídatelný? Jak by se dal definovat postup umělecké výstavby díla?¹⁷³

Psaní (Écriture):

Ve shodě s literárním stylem Maupassanta vyberte mezi jednotlivými aspekty uvedenými v textu ty, které si ponecháte pro napsání vlastního textu, který zpracujete stylem umělce-realisty.¹⁷⁴

20/4 Guy de Maupassant: L'aveugle (1882)

Analytická četba (Lecture analytique)

Jak je v textu uvedena přítomnost vypravěče? Jaké je jeho postavení?¹⁷⁵

Z jakých důvodů si může čtenář propojit začátek a konec novely?

¹⁷⁰ En prenant appui sur le texte et, en particulier, sur certaines figures de rhétorique.

¹⁷¹ Ce manuel comporte plusieurs extraits en prose rapportant des scènes d'action de guerre, appartenant toutes à l'Histoire. Précisez de quelle guerre il s'agit, chaque fois, et cherchez si la présentation de ces scènes peut être qualifiée de "réaliste".

¹⁷² Rédigez un article de vingt à trente lignes, en donant des détails figurant uniquement dans le texte de Flaubert et en vous exprimant de manière objective.

¹⁷³ Quelle est la conclusion paradoxale à laquelle parvient Maupassant? Cette conclusion était-elle prévisible? Comment peut se définir une démarche de composition artistique?

¹⁷⁴ Faties, selon les principes de Maupassant, un choix parmi les éléments donnés dans l'article et repérez ce que vous allez garder, puis composez votre passage en le travaillant à la manière d'un artiste réaliste.

¹⁷⁵ Comment se trouve signalée la présence du narrateur? Quelle est sa position?

Jaké chování a jaké aspekty lidské povahy podtrhuje tato novela?¹⁷⁶

Psaní (Écriture):

Napište krátký (novinový) článek na téma utrpení a smrt slepce.¹⁷⁷

Napište krátký článek o špatném zacházení, kterému byl slepec vystaven a které vedlo k jeho smrti. Uveďte jako hypotézu švagrovu vinu.¹⁷⁸

20/5 Émile Zola: Le Ventre de Paris (1873)

Lecture analytique

Fungování společnosti/osobní situace: Jak jsou tyto dva aspekty dány v textu do souvislosti? Jaký vztah mezi nimi může čtenář vypořádat?¹⁷⁹

20/6 Émile Zola: Le Roman expérimental (1881)

Analytická četba (Lecture analytique)

Na základě Zolových tvrzení upřesněte definice jaké ambice jsou kladeny na experimentální román.¹⁸⁰

20/7 Émile Zola: Au Bonheur des Dames (1883)

Analytická četba (Lecture analytique)

Jak je v textu vyjádřena myšlenka, že jednotlivci jsou ovlivňováni prostředím, ve kterém žijí, ale rovněž to, že analýza jednotlivců umožňuje změnit okolí.¹⁸¹

V jakém stylu je napsaný tento úryvek?¹⁸²

¹⁷⁶ Concernant les comportements humains, que souligne cette nouvelle? Sur quels aspects de la nature humaine met-elle l'accent?

¹⁷⁷ Rédigez une brève journalistique pour rendre compte du martyre et de la mort de l'aveugle.

¹⁷⁸ (Rédigez un article court rapportant les mauvais traitements subis par l'aveugle et sa mort. Donnez comme hypothèse la culpabilité du beau-frère.

¹⁷⁹ Fonctionnement social/situation personnelle: comment ces deux aspects sont-ils mis en relation dans le texte. Quelles relations le lecteur peut-il percevoir entre les deux?

¹⁸⁰ Précisez, à partir des affirmations de Zola, la définition et les ambitions du roman expérimental.

¹⁸¹ Comment s'exprime, dans le texte, l'idée que l'environnement agit sur les individus, mais également que l'analyse des individus permet de modifier l'environnement?

¹⁸² Dans quel registre ce passage est-il écrit?

3 Učebnice *Français 2, Édition Passeurs de texte* – tematická oblast realismu a naturalismu

Román a společnost: Kritické znázornění světa (Roman et société: représenter le monde et en proposer une vision critique)

Balzac: Otec Goriot (Le Père Goriot) – Une pension de famille

První četba (Première lecture):

Jakým zásadním dojmem na vás zapůsobila četba této stránky?¹⁸³

Analytická četba Lecture analytique:

Kdo mluví? Nalezněte a popište, jakými náznaky je v textu přítomen vypravěč.¹⁸⁴

Expression orale:

Jaká jsou vaše očekávání co do další četby po tomto prologu? Formulujte hypotézy ohledně literárních postav a budoucí zápletky díla.¹⁸⁵

Nácvik literárního komentáře¹⁸⁶ (Vers le commentaire):

Na základě studie rytmu a zvolených stylistických prostředků v úryvku doložte, že Balzacův popis má i svůj poetický rozměr.¹⁸⁷

Flaubert: Paní Bovaryová (Madame Bovary) – Des nocés paysannes

První četba (Première lecture):

Jaké je téma tohoto popisu? Jaký ve vás zanechala dojem?¹⁸⁸

Analytická četba (Lecture analytique):

¹⁸³ Sur quelle impression dominante vous laisse la lecture de cette page.

¹⁸⁴ Qui parle? Relevez et classez les indices de la présence du narrateur.

¹⁸⁵ Quelles sont vos attentes de lecture après ce prologue? Formulez des hypothèses sur les personnages et sur l'intrigue du roman?

¹⁸⁶ Pozn. V tomto případě se jedná o nácvik literárního komentáře, který je jedním ze tří typů písemné maturitní zkoušky.

¹⁸⁷ Dans une partie organisée, vous montrerez, par une étude des rythmes, des figures de style, que la description de Balzac a une dimension poétique.

¹⁸⁸ Quel est le thème de cette description? Quelle impression générale vous laisse-t-elle?

Flaubert studuje hierarchicky uspořádanou společností. Dle jakých náznaků lze rozlišit společenské skupiny mezi svatebčany?¹⁸⁹

Čím je tento popis realistický?¹⁹⁰

Nácvik literárního komentáře (Vers le commentaire):

V posledním odstavci v úryvku nastudujte stavbu vět, použitou slovní zásobu a přirovnání.¹⁹¹

Zola: L'Assomoir (Zabiják) – Un banquet populaire

První četba (Première lecture):

Jaký je váš dojem z první četby?¹⁹²

Analytická četba (Lecture analytique):

Jak způsobem jsou literární postavy individualizovány? Co je od sebe odlišuje?¹⁹³

Jaká je sociální funkce této hostiny? Jakou představu o lidové vrstvě nabízí text?¹⁹⁴

Román a historie: mezi realismem a eposem (Roman et histoire: entre réalisme et épopée)

Stendhal: Kartouza parmská (La Chartreuse de Parme) – La bataille de Waterloo

První četba (Première lecture):

Jakou představu o válce nám přináší text? (Quelle vision de la guerre ce texte donne-t-il?)

Analytická četba (Lecture analytique):

Určete typ fokalizace? Analyzujte různé pohledy na Fabrice.¹⁹⁵

Tvůrčí psaní (Écriture d'invention):

¹⁸⁹ Flaubert explore une société hiérarchisée. Quels sont les éléments qui classent et distinguent différents groupes parmi les invités à la noce?

¹⁹⁰ En quoi cette description est-elle réaliste?

¹⁹¹ Étudiez dans le dernier paragraphe de cet extrait la construction des phrases, le lexique et les comparaisons.

¹⁹² Quelle est votre impression générale?

¹⁹³ De quelle façon les personnages sont-ils individualisés? Qu'est-ce qui les distingue?

¹⁹⁴ Quelle est la fonction sociale de ce banquet? Quelle vision du peuple le texte offre-t-il?

¹⁹⁵ Quel est le type de focalisation adopté? Analysez les différentes perceptions de Fabrice?

Vyprávějte nějakou událost ze současnosti (historickou, společenskou) pohledem svědka, který nerozumí tomu, co se děje.¹⁹⁶

Hugo: Bídníci (Les Misérables) – La barricade

První četba (Première lecture):

Jaké aspekty činí tento text realistickým a trvalou součástí historie?¹⁹⁷

Analytická četba (Lecture analytique):

Nalezňte všechny indicie, které dokládají přítomnost vypravěče a jeho mínění.¹⁹⁸

Nácvik na disertaci (Vers la dissertation):

Autora románů jsme definovali jako „historika současnosti“. V čem se vám tato formulace jeví jako správná vzhledem k realistickým autorům? Uřídíte své postřehy a podložte je vybranými příklady z textů.¹⁹⁹

Zola: Germinal – La révolte des mineurs

První četba (Première lecture):

Co vás v textu zvláště zaujalo?²⁰⁰

Analytická četba (Lecture analytique):

Jakými způsoby dodává Zola této scéně zdání objektivní reportáže? Vyberte a utřídte všechny aspekty, které zajišťují realistickou přesnost tohoto popisu.²⁰¹

¹⁹⁶ Racontez un incident ou un événement contemporain /historique, social/ à travers le point de vue limité d'un témoin qui ne comprend pas ce qui se passe.

¹⁹⁷ Quels sont les éléments qui font de cet épisode un texte réaliste inscrit dans l'Histoire?

¹⁹⁸ Relevez tous les indices de la présence et du jugement du narrateur.

¹⁹⁹ On a défini le romancier comme l'historien du présent. En quoi cette formule, appliquée aux romanciers réalistes, vous paraît-elle exacte? Vous classerez vos remarques et les illustrerez d'exemples empruntés aux textes de ce groupement.

²⁰⁰ Quelles éléments vous ont particulièrement frappé?

²⁰¹ Par quel procédés Zola donne-t-il à cette scène l'allure d'un reportage objectif? Relevez et classez tous les éléments qui assurent la précision réaliste de cette description.

Sekvence 2 Literární postava v realistickém a naturalistickém vyprávění (Le personnage dans le récit réaliste et naturaliste)

Ctižádost mladých literárních postav podrobených životním zkouškám (Les ambitions de la jeunesse à l'épreuve de rencontres décisives)

Stendhal: Červený a černý (Le Rouge et le Noir) – Sen o společenském vzestupu²⁰² (Un rêve d'ascension)

Analytická četba (Lecture analytique):

Prostudujte organizaci textu a ozřejměte jeho symetričnost.²⁰³

Jaké hledisko převažuje? Nalezněte a analyzujte propojení mezi popisem krajiny a literární postavou.²⁰⁴

Slovní vyjádření (Expression Oral):

Formou krátkého referátu shromážděte veškeré aspekty z tohoto úryvku, které vykreslují Juliana jako realistického hrdinu.²⁰⁵

Flaubert: Citová výchova (L'Éducation sentimentale) – Fédéric et madame Arnoux

První četba (Première lecture):

Které aspekty z výše uvedeného setkání se vám nejvíce zamlouvají? A proč?²⁰⁶

Analytická četba (Lecture analytique):

Zola: Zabiják (l'Assomoir) – Setkání „U Zabijáka“ (Une rencontre à l'Assomoir)

První četba (Première lecture):

Jaký dojem ve vás převažuje z tohoto prvního setkání?²⁰⁷

²⁰² Pozn. Tyto názvy mají didaktický charakter, neboť byly vytvořeny autory učebnice pro lepší orientaci žáka v jednotlivých kapitolách.

²⁰³ Étudiez l'organisation de ce texte en mettant en évidence ses effets de symétrie.)

²⁰⁴ Quel est le point de vue dominant? Relevez et analysez tous les éléments de correspondance entre le paysage et le personnage.

²⁰⁵ Sous la forme d'un bref exposé, vous rassemblerez tous les éléments de ce passage qui font du personnage de Julien un héros réaliste.)

²⁰⁶ Quels aspects de cette rencontre vous plaisent le plus? Pourquoi?

²⁰⁷ Sur quelle impression dominante vous laisse cette première rencontre?

Analytická četba (Lecture analytique):

Které detaily v textu ve vás vytvářejí dojem skryté hrozby? Roztříd'te aspekty, u kterých máte dojem, že u literárních postav vytvářejí pocit dědičné determinace a výrazného vlivu prostředí na chování postav.²⁰⁸

Charakteristika literární postavy (Caractériser le personnage)

Balzac: Plukovník Chabert (Le Colonel Chabert – Le portrait du colonel Chabet)

První četba (Première lecture):

Jak na vás působí postava kolonela Chaberta?²⁰⁹

Analytická četba (Lecture analytique):

Z jakého pohledu je postava vnímána?²¹⁰

Tvůrčí psaní (Écriture d'invention):

Sestavte portrét literární postavy tak, aby byla z popisu jeho vnějších rysů patrná jeho minulost i osud.²¹¹

Balzac: Eugénie Grandet – le portrait du père Grandet

První četba (Première lecture):

Je vám tato literární postava sympatická? Svou odpověď zdůvodněte.²¹²

Analytická četba (Lecture analytique):

Popište charakteristické rysy Grandeta a doložte, že se jedná o typ člověka, kterého byste dokázali identifikovat.²¹³

Nácvik literárního komentáře (Vers le commentaire):

²⁰⁸ Quels détails de ce texte créent une impression de sourde menace? Classez les traits qui vous semblent annoncer le poids de l'hérédité et l'influence du milieu sur les personnages.

²⁰⁹ Quelle idée vous faites-vous de la personnalité du colonel Chabet?

²¹⁰ Par quel regard le personnage est-il perçu?

²¹¹ Choisissez la reproduction d'un portrait et décrivez le personnage en suggérant son passé et son destin à partir de ses traits physiques.

²¹² Le personnage vous est-il sympathique? Justifiez votre réponse.

²¹³ Rassemblez les traits caractéristiques de Grandet et montrez qu'il s'agit d'un type que vous identifierez.

V jednom strukturovaném odstavci popište satirický rozměr portrétu této postavy. Je satira vyjádřena explicitně?²¹⁴

Sekvence 3 Cesty románu (Itinéraires romanesque)

Románové postupy: začátky a závěry románů (Trajectoires romanesques: débuts et fins de romans)

Maupassant: Miláček (Bel Ami) – Georges Duroy, un bel indécis

První četba (Première lecture):

Jak na vás působí první věta románu? Jaký dojem vyvolává?²¹⁵

Analytická četba (Lecture analytique):

Najděte a popište všechny rysy, které charakterizují literární postavu na začátku románu.²¹⁶

Formuluje vypravěč explicitně svůj názor na postavu? Jakými prostředky v tomto ovlivňuje mínění čtenáře?²¹⁷

4 Výchova ke čtenářství

V českých a francouzských učebnicích nalezneme otázky pro práci s konkrétním literárním textem, které jsou formulovány obdobným způsobem. Jedná se o:

- *Charakteristiku literární postavy*
- *Motivy jednání literární postavy*
- *Co mají literární postavy společného*
- *Přístup autora k literární postavě*
- *Porovnání přístupů k literární postavě u více autorů*
- *Téma literárního díla*

²¹⁴ Dans un paragraphe organisé, vous étudierez le registre satirique de ce portrait. La satire est-elle explicite?

²¹⁵ Quel est l'effet produit par la première phrase du roman?

²¹⁶ Relevez et classez tous les éléments de caractérisation du personnage au début du roman.

²¹⁷ Le narrateur formule-t-il un avis explicite sur le personnage? Par quels procédés oriente-t-il cependant le jugement du lecteur?)

- *Typ vypravěče*
- *Popis literárního směru na základě charakteristiky literární postavy*
- *Charakteristiku uměleckého stylu autora díla.*

V českých učebnicích dále nalezneme otázky, které se literárního textu přímo netýkají. Jedná se o:

- *Zařazení díla do časové osy (je ověřována znalost časové posloupnosti děl literárního směru)*
- *Uvedení jiných relevantních děl a autorů (je ověřována faktografická znalost)*
- *V čem spočívá jedinečnost autora díla (tato otázka se netýká pouze autorova stylu)*
- *Shrňte umělecký vývoj autora díla (tato otázka předpokládá znalost jak kompletní biografie, tak bibliografie autora díla).*

Ve francouzských učebnicích literatury se objevují otázky, které vycházejí přímo z úryvku konkrétního uměleckého díla na základě analýzy jeho textu. Odpovědi na otázky jsou nalezené literární aspekty, které jsou vždy podpořeny argumentací a citací z literárního díla. Jedná se o:

Jazykové prostředky, které autor díla volí, aby dosáhl určitého uměleckého dojmu (hledisko vyprávění, přítomnost vypravěče, fikce a realita, názor literární postavy, ovlivnění mínění čtenáře)

- *První dojem z četby (žák si může vytvořit úsudek na základě vlastní čtenářské zkušenosti)*
- *Úhel pohledu vypravěče (různá hlediska vyprávění)*
- *Hledání vzájemných vztahů mezi začátkem a koncem příběhu, mezi literární postavou a časoprostorem (hledání kauzalit pro další analýzu)*
- *Vyjádření myšlenek v textu, např. jaké aspekty lidské povahy jsou vyjádřeny v textu? (argumentace citacemi).*

- *Odhadnutí další zápletky a závěru literárního úryvku* (definování autorova přístupu ke kompozici díla)
- *Porovnání dvou a více aspektů díla nebo děl* (nácvik komparace)
- *Podle tvrzení, která jsou uvedena v textu, definujte jeho žánr/literární směr* (analytická četba)
- *Nastudování tvorby vět v literárním úryvku, použitou slovní zásobu a přirovnání* (nácvik stylu)
- *Doložte v textu vliv prostředí na chování literárních postav* (definice determinismu a naturalismu)
- *Nápodoba stylu, tematiky, techniky psaní, použitých detailů* (tvůrčí psaní – vyprávění z určitého hlediska, dokončení příběhu z pohledu spisovatele či literární postavy).

V českých i ve francouzských učebnicích literatury se objevují nejrůznější typy otázek k rozboru. V českých učebnicích se vyskytují jak otázky, které vycházejí přímo z literárního úryvku, tak otázky, které s textem primárně nesouvisí. Jedná se o otázky, kterými je mj. ověřována znalost časové posloupnosti děl podle let, ve kterých vyšla, encyklopedická znalost souvisejících děl i autorů, dále je např. ověřována dovednost žáka shrnout literární přínos daného autora a jeho umělecký přínos, k čemuž má žákovi posloužit často citovaná sekundární literatura z oblasti literární vědy. Při zkoumání francouzských učebnic zjišťujeme, že jsou koncipovány odlišným způsobem, totiž že jejich alfou a omegou je práce s textem, v němž jsou skryty odpovědi na veškeré otázky, které se v učebnici vyskytují. Odpovědi na otázky jsou zpravidla podloženy citacemi z literárního úryvku.

Po prozkoumání odlišných přístupů k učivu i k jeho transpozici si musíme nutně položit otázku, jak tyto přístupy přispívají k rozvoji čtenářství. V českých učebnicích, popř. v čítankách žáci s literárními úryvky pracují, nicméně dochází k případům, kdy jsou dotazováni na díla, s jejichž úryvky se ve výuce nepracovalo, a jsou např. zkoušeni z převyprávění obsahu určitého díla. Absolvent gymnázia by měl znát značné množství autorů i literárních děl, charakteristik uměleckých směrů, literárních hnutí, prokázat mezioborové znalosti z historie a z uměleckých předmětů. Praxe, která žákovi umožňuje obsah díla přeříkat, aniž by je přečetl, žáka k další četbě jistě nemotivuje. Francouzský přístup je dalek toho, aby vytvářel encyklopedické seznamy děl či autorů. Jednotlivé kapitoly z literární historie a teorie jsou vykládány na základě

konkrétních literárních úryvků, kdy chybí výkladová část a je uveden pouze literární úryvek a otázky pro práci s textem. Není tedy nutné, aby žák znal probíraná díla a autory ve větší míře než z hlediska vlastní čtenářské zkušenosti. Analytické dovednosti, které se žák naučí při práci s jedním literárním textem, uplatní nejen při práci s jiným literárním textem v rámci školní výuky, ale také v pozdějším osobním či profesním životě.

Závěr

V úvodu disertační práce jsme si stanovili za cíl porovnat český a francouzský přístup k literatuře na gymnáziu a k maturitní zkoušce z literatury, tedy jak je literatura v ČR a ve Francii vnímána a jak je na ni nahlíženo v jednadvacátém století, jak je přistupováno k didaktické transpozici učiva v kurikulárních dokumentech.

Teoretická východiska, která byla zkoumána v teoretické části disertační práce, byla rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnovala problematice literárního kánonu, druhá kapitola se zabývala komparací maturitní zkoušky v ČR a ve Francii, a to zejména maturitní zkouškou z mateřského jazyka a literatury, třetí kapitola zkoumala české a francouzské přístupy ke konstruování významu uměleckého textu. Na základě vypracování jednotlivých kapitol teoretické části disertační práce byly učiněny závěry, které se pokusíme shrnout níže.

Literární kánon (v rámci didaktiky literatury hovoříme o školním kánonu) je nejen seznamem nejhodnotnějších a nejzásadnějších literárních děl, který je proměnlivý, neboť finální výběr děl záleží na záměru tvůrce kánonu, který je ovlivněn zájmy a autoritami své doby, ale kánon je také identifikačním měřítkem a kulturní normou určité sociální skupiny, nebo dokonce celého národa, jak je patrné na uvedených příkladech z českého i francouzského prostředí. Znalost etických a estetických norem, zvyklostí a dominujících hodnot daného historického období, které kánon formovaly, není samoúčelná, nýbrž je klíčová pro interpretaci a analýzu uměleckého díla, kdy by měl žák dílu porozumět v jeho širších souvislostech, tedy vzhledem ke kontextu, ve kterém dílo vzniklo. Žák by si měl tedy svůj individualizovaný kánon (seznam přečtených děl) neustále rozšiřovat. Zatímco v českém prostředí jsou individualizované kánony žáků a seznamy děl k ústní maturitní zkoušce stanovené jednotlivými školami, které školní kánon samy utvářejí, ve francouzském prostředí jsou školní kánony stanoveny centrálně.

Srovnání maturitní zkoušky v ČR a ve Francii přineslo zajímavé poznatky týkající se organizace, struktury zkoušky i požadavků kladených na budoucí absolventy gymnázií. Ve Francii je školství tradičně výrazně centralizované. Francouzský maturitní systém je stabilní, neboť je dlouhodobě podporován systémem státní maturity, přičemž neexistuje školní (profilová) část maturity, výsledky baccalaureátu jsou tak celostátně porovnatelné. Rozdílů ve francouzském pojetí maturitní zkoušky bychom našli více, např. ve Francii se maturuje ze všech školních předmětů, v ČR se maturuje ze 4 až 5 školních předmětů (společná část – 2 předměty, profilová část 2 až 3 předměty). Vzhledem ke své náročnosti a

rozsahu je francouzská maturitní zkouška rozdělena do dvou let studia, přičemž všichni studenti maturují povinně písemně i ústně z francouzského jazyka a literatury. Základem maturitní zkoušky z literární výchovy je fundovaná analýza a komentář konkrétního literárního textu za přesného použití literárně-vědných pojmů, včetně tradiční metody rozboru textu, „explication de texte“. V ČR je základem maturitní zkoušky ústní zkouška, která vychází z děl, které žáci přečetli během celého studia a jejichž seznam odevzdávají před maturitní zkouškou.

Při analýze českého a francouzského přístupu k interpretaci literárních textů jsme dospěli k závěru, že oba postupy vycházejí z odlišných jazykových systémů, teoretických rámců myšlení o literatuře, ale mají také shodné jevy. Významným podnětem na poli poetiky v českém prostředí je Pražská škola, jež se zabývá literaturou jako systémem, významem a funkcí literárního díla, dále spojením literatury s historickým, vývojovým i filozofickým účelem, funkčním pojetím jazyka, na které klade velký důraz, který se dodnes odráží v současném přístupu ke školní analýze literárního díla. Přístupy k interpretaci literárního textu se v minulém století lišily v závislosti na myšlenkových změnách ve společnosti. Dnes literární text vnímáme jako otevřené dílo, které je dotvářeno ze strany čtenáře. Z tohoto důvodu si jednotlivé přístupy k interpretaci literárního textu nekonkurují, ale vzájemně se doplňují, a to podle díla, které je analyzováno, a také podle cíle literární analýzy. Vyučující by se neměl při interpretaci literárního díla stavět do pozice vševědoucího mentora, ale měl by být připraven diskutovat s žákem jako samostatně myslícím jedincem schopným vynášet estetické soudy, což je v ČR v protikladu s mnohdy zažitým historismem, encyklopedismem či frontální metodou výuky.

Závěry, které byly formulovány v teoretické části disertační práce, byly následně analyzovány ve výzkumné části disertační práce. Hlavní výzkumná otázka zněla: „Jak se od sebe liší požadavky literární výchovy kladené na absolventa gymnázia v České republice a ve Francii“ Dílčí výzkumné otázky byly formulovány následovně: „Jak je učivo tematizováno a členěno v českých a francouzských učebnicích literární výchovy“ a dále: „Jak se od sebe liší práce s literárními texty v českých a francouzských učebnicích“.

Po provedení komparace požadavků literární výchovy, které jsou vyžadovány vzhledem k maturitní zkoušce v ČR a ve Francii, se nám potvrdily závěry, které byly zformulovány výše. Maturitní zkouška se od sebe v obou zkoumaných zemích liší jak z formálního hlediska, co do počtu předmětů, ze kterých maturuje, tak i do organizace samotné maturitní

zkoušky z literatury (žák ve Francii z literatury maturuje na konci druhého ročníku tříletého lycea, ostatní předměty jsou předmětem maturitní zkoušky v posledním ročníku²¹⁸). Struktura maturitní zkoušky se od sebe odlišuje nejen absencí didaktického testu ve francouzském systému, ale celkovým pojetím požadavků kladených na budoucí absolventy gymnázia co se týče ústní, a především písemné části, kdy v ČR žák prokazuje schopnost napsat smysluplný text podle jasně zadaných kritérií a žánru, což znamená správně zvolit a vhodně použít jazykové prostředky. Naproti tomu ve Francii žák v písemné práci prokazuje znalosti nejen z literární oblasti, ale obecněji schopnost orientace v umění a humanitních vědách.

Co se týče otázky tematizace učiva v českých a francouzských učebnicích, můžeme konstatovat, že zkoumáním této otázky jsme zaznamenali v ČR i ve Francii zcela odlišný přístup. V českých učebnicích literatury je učivo členěno výhradně chronologicky, v jednotlivých kapitolách převládá faktografický výklad, který se týká tří hlavních oblastí, a to literárního směru, uměleckého díla a autora díla. Kapitoly také obsahují dobové kritické ohlasy na dílo a recenze, které vysvětlují přínos díla i hodnoty, které reprezentuje. Učivo ve francouzských učebnicích je členěno podle tematických celků, tzv. tematicko-žánrovým způsobem. Jednotlivé tematické celky mají jasně stanovené cíle, které poskytují nástroje k ověření dosažených výsledků. Každá kapitola obsahuje vždy úryvek z literárního díla a otázky k vypracování, zcela chybí výkladová část, kritické ohlasy na dílo či převyprávění obsahu díla. Z toho vyplývá, že francouzský přístup předpokládá, že v rámci literární výchovy budou probírána pouze ta díla, která si žák přečte (případně alespoň jejich podstatnou část) a bude je schopen aktivně analyzovat. Nebude tedy docházet k pouhému převyprávění obsahu díla, žák si bude moci vytvořit úsudek na základě vlastní četby, nikoliv zprostředkovaně.

V českých i francouzských učebnicích se objevují úryvky literárních textů a otázky k textu, s nimiž vyučující během výuky dále pracuje. Jednotlivé kapitoly francouzských učebnic primárně vycházejí z literárního úryvku a z práce s literárním textem, přičemž u odpovědi na otázku se zpravidla předpokládá žákova argumentace, která bude podepřena citací z textu. V českých učebnicích se objevují i charakteristiky děl bez uvedených úryvků z tohoto díla, dále v učebnicích nalezneme otázky, které se literárního textu netýkají a které zkoumají např. encyklopedickou znalost děl konkrétního autora. Francouzský přístup

²¹⁸ Francouzské lyceum má tři ročníky číslované sestupně: „Classe de Seconde, Première, Terminale“.

k výuce literatury je tedy neodmyslitelně spjat s literárním textem, přičemž odpovědi na veškeré otázky, které jsou kladeny v rámci výuky literární výchovy, jsou zodpovězeny na základě analýzy literárního úryvku. Z výše uvedeného vyvozujeme, že francouzský přístup rozvíjí čtenářství, čtenářskou zkušenost i motivaci k další školní i mimoškolní četbě v daleko větší míře než český přístup. Ten by měl, domníváme se, mnohem více pracovat s literárním textem, jedná se přeci o školní předmět „literární výchova“. Teprve tímto způsobem budou čeští maturanti připraveni, povzbuzeni nejen k aktivnímu čtenářství, ale také vedeni k porozumění textu, a tím i ke kvalitní samostatné produkci, ať už se jedná o ústní či písemný projev.

Seznam použitých zdrojů

Monografie

- BLOOM, Harold. *Kánon západní literatury*. Praha: Prostor, 2000.
- CASANOVA, Pascale. *Světová republika literatury*. Praha: Karolinum, 2012.
- CLARK, Priscilla Parkhurst. *Literary France. The Making of a Culture*. Berkeley a Los Angeles: University of California Press, 1987.
- CRINON, Jacques, MARIN, Brigitte, LALLIAS, Jean-Claude. *Enseigner la littérature*. Paris: Nathan, 2006.
- CULLER, Jonathan. *Krátký úvod do literární teorie*. Brno: Host, 2002.
- ČERNÝ, Jiří. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia 1996.
- DAUNAY, Bertrand. *Cahiers Théodile*, Lille: Université Charles de Gaulle, 2005.
- DOLEŽEL, Lubomír. *Narativní způsoby v české literatuře*. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2014.
- ECO, Umberto. *Apostile au Nom de la rose*. Paříž: Biblio essais, 1985
- ECO, Umberto. *Lector in Fabula. Role čtenáře aneb Interpretační kooperace v narativních textech*. Praha: Academia, 2010.
- ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004.
- FOŘT, Bohumil. *Teorie vyprávění v kontextu Pražské školy*. Brno: Masarykovy univerzita, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Diskurs, autor, genealogie*. Praha: Svoboda, 1994.
- HAWTHORN, Jeremy. *Grundbegriffe moderner Literatur-theorie*. Basel: Francke Verlag, 1994.
- HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum, 2014.
- HODROVÁ, Daniela. *Hledání románu. Kapitoly z historie a typologie žánru*. Praha: Československý spisovatel, 1989.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- CHVATÍK, Květoslav. *Od avantgardy k druhé moderně. Cestami filozofie a literatury*. Praha: Torst, 2004.
- JAKOBSON, Roman. *Poetická funkce*. Praha: H + H, 1995.
- JANOUŠEK, Pavel. *Černá kočka aneb Subjekt znalce v myšlení o literatuře a jeho komunikační strategie*. Praha: Academia, 2012.
- KUNDERA, Milan. *Le rideau*. Paris: Gallimard, 2005.
- KUNDERA, Milan. *Nechovejte se tu jako doma, přáteli*. Brno: Atlantis, 2006.
- KUNDERA, Milan. *Umění románu. Cesta Vladislava Vančury za velkou epikou*. Praha: Československý spisovatel, 1960.
- KUNDERA, Milan. *Zneuznávané dědictví Cervantesovo*. Brno: Atlantis, 2005.
- LAGARDE, André, MICHARD, Laurent. *Francouzská literatura 19. století*. Praha: Garamond, 2008.
- LEDERBUCHOVA, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*, Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 1995.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Nakl. Aleš Čeněk, 2004.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.

- LEON, Antoine, ROCHE, Pierre. *Histoire de l'enseignement en France*, Paříž : Presses Universitaires de France, 2005.
- LEPAPE, Pierre. *Země literatury: od Štrasburských přísah do Sartrova pohřbu*. Brno: Host, 2006.
- LICHAČOV, Dmitrij Sergejevič. *Poetika staroruské literatury*. Praha: Odeon, 1975.
- MACUROVÁ, Alena. *Ztvárnění komunikačních faktorů v jazykových projevech. Utváření významové perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, 1983.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Estetická funkce a estetická norma jako sociální fakty*. Praha: František Borový, 1936.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Studie II*. Brno: Host, 2007.
- NEWTON, Kenneth M. *Jak interpretovat text*. Olomouc: Periplum, 2008.
- NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: Karolinum, 2004.
- NEZKUSIL, Vladimír. *Z poetiky literatury pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 1983.
- OTRUBA, Mojmir. *Hledání národní literatury*. Praha: Academia, 2012.
- PAPOUŠEK, Vladimír, TUREČEK, Dalibor. *Hledání literárních dějin*. Praha: Paseka, 2005.
- PECHAR, Jiří. *Interpretace a analýza literárního díla*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 2002.
- PECHAR, Jiří. *Literatura v průsečíku otázek*. Praha: Cherm, 2012.
- PERRIN, Agnès. *Quelle place pour la littérature à l'école?* Paris: Retz, 2010.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.
- PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 2012.
- PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006.
- SAID, Edward Wadie. *Orientalismus*. Praha: Paseka, 2008.
- SCHOLLES, Robert, KELLOG, Robert. *Povaha vyprávění*. Brno: Host, 2002.
- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Praha: Karolinum, 1997.
- ŠMAHELOVÁ, Hana. *V síti dějin literatury národního obrození*. Praha: Karolinum, 2011.
- TODOROV, Tzvetan. *Poetika prózy*. Praha: Triáda, 2000.
- VÁŇOVÁ, Miroslava. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 3. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009.
- VIART, Dominique, VERCIER, Bruno. *Současná francouzská literatura*. Praha: Garamond, 2008.
- VODIČKA, Felix. *Struktura vývoje*. Praha: Odeon, 1969.

Články a studie

- BEREDAY, George, Z. F. *Some discussion of methods in comparative education*. Comparative Education Review, Chicago, The University of Chicago Press, 1957, 1(1).
- GREENBLATT, Stephen. *Rezonance a úžas*. In: *Nový historismus*. Brno: Host, 2007.
- HAUSENBLAS, Ondřej. *K celonárodní diskuzi o návrhu nové koncepce výuky ČJL*. In: Učitelství noviny, Praha: Gnosis, 2003, 6.
- HNÍK, Ondřej. *Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů*. In: Český jazyk a literatura, Praha: SPN, 2010 - 2011, (61)1.
- HOFFMANN, Bohuslav. *O interpretaci uměleckého textu*. In: Český jazyk a literatura, Praha: SPN 2012-2013, (63)1.
- CHEJNOVÁ, Pavla. *Povinná školní četba v českém společenském kontextu*. In: Canon: otázky kánonu v literatuře a vzdělávání. Praha: Karolinum, 2014.

- CHVATÍK, Květoslav, SCHWARZ, Wolfgang F. *Literatura a umění jako historický proces*. In: Česká literatura, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 1992, (40)4.
- CHVATÍK, Květoslav. Význam literárního kánonu. In: *Otázky českého kánonu: sborník příspěvků z III. kongresu světové literárněvědné bohemistiky Praha 28.6.-3.7. 2005*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006.
- IBRAHIM, Robert. *Ad J. Kostečka: Opět státní maturita aneb Kánon ano, či ne?* In: Český jazyk a literatura, Praha: SPN, 2006 - 2007, (57)4.
- ISER, Wolfgang. *Koncepty čtenáře a implicitního čtenáře*. In: Aluze 2-3, Olomouc: Univerzita Palackého, 2004.
- KOSTEČKA, Jiří. *K schopnosti žáků interpretovat text*. In: Český jazyk a literatura, Praha: SPN, 2006 – 2007, (57)4.
- LIPMANN, Karel: *Lze se vyhnout „misinterpretací“ uměleckého textu?* In: Český jazyk a literatura, Praha: SPN, 2012 – 2013, (63)2.
- LISTÍKOVÁ, Renáta. Literární kánon ve vzdělávání z pohledu francouzské a české tradice. In: *Canon: otázky kánonu v literatuře a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2014.
- MAINGEUNEAU, Dominique. *La situation d'énonciation entre langue et discours*, Craiova: Editura Universitaria Craiova, 2003.
- MOLDANOVÁ, Dobrava. *Nesoustavné úvahy o výuce (české) literatury*. In: Pedagogická orientace, Brno: 2011, (21)2.
- OKOPIEN-SLAWINSKA, Aleksandra. Vztahy mezi osobami v literární komunikaci. In: *Od poetiky k diskursu: výběr z polské literární teorie 70. - 90. let XX. století*. Brno: Host, 2002.
- PELIKÁN, Čestmír. *Georges Poulet (1902 – 1991) a jeho Meatmorfózy kruhu*. In: Aluze 1, Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.
- SHOWALTER, Elaine. Jejich vlastní literatura. Britské spisovatelky od Bronteové k Lessingové. In: MACURA, Vladimír, ed., JEDLIČKOVÁ, Alice, ed. *Průvodce po světové literární teorii 20. století*. Praha: Host, 2012

Kolektivní díla

- AURON, Paul. *Le dictionnaire du littéraire*. Paris: Presses universitaires de France, 2002.
- BASCO, Louis (eds.) *Le programme éducatif cadre comme l'aboutissement de la réforme de l'enseignement, l'exemple de la République tchèque*. in *Éduquer en Europe à l'heure de la postmodernité*. Lyon : Chronique sociale, 2011.
- FOŘT, Bohumil, KUDRNÁČ, Jiří, KYLOUŠEK, Petr. *Milan Kundera aneb Co zmůže literatura? Soubor statí o díle Milana Kundery*. Praha: Host, 2012.
- KUBÍNOVÁ, Marie a kolektiv. *Kapitoly z teorie literárního díla*. Praha: Karolinum, 1993.
- MACURA, Vladimír, ed., JEDLIČKOVÁ, Alice, ed. *Průvodce po světové literární teorii 20. století*. Praha: Host, 2012
- MÜLLER, Richard, ŠIDÁK, Pavel. *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů*. Praha: Academia, 2012.
- NÜNNING, Ansgar a kolektiv. *Lexikon teorie literatury*. Brno: Host, 2006.

Webové zdroje

Contre l'éducation nationale. Frédéric Bastiat, critique du baccalauréat – Institut Coppet. *Institut Coppet – Définir les principes d'une société libre, pacifique et prospère* [online]. Copyright © 2017 Institut Coppet [cit. 30.05.2018]. Dostupné z: <https://www.institutcoppet.org/2013/06/19/contre-leducation-nationale-frederic-bastiat-critique-du-baccalaureat>

Čtenářská gramotnost a výukové aktivity v českých školách. *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/449/CTENARSKA-GRAMOTNOST-A-VYUKOVE-AKTIVITY-V-CESKYCH-SKOLACH.html/http://eduscol.education.fr/cid47734/programmes-scolaires-presentation.html/>

État des recherches en didactique de la littérature. *OpenEdition Journals* [online]. Copyright © tous droits réservés [cit. 29.05.2018]. Dostupné z: <https://journals.openedition.org/rfp/1175>

Knihy ke čtenářské gramotnosti – 6. díl – Kolektiv autorů: Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování — webový portál pro učitele* [online]. Copyright © 2018 [cit. 29.05.2018]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-zdroje-k-tematu/knihy-cg-6>

Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881). *OpenEdition Journals* [online]. Copyright © Tous droits réservés [cit. 30.05.2018]. Dostupné z: <https://journals.openedition.org/histoire-education/816>

L'envers du texte - Persée. *Persée : Accéder à des milliers de publications scientifiques - Persée* [online]. Copyright © 2005 [cit. 30.05.2018]. Dostupné z: https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1972_num_7_3_1961

Oficiální stránky maturitní zkoušky. *Oficiální stránky maturitní zkoušky* [online]. Copyright © Copyright 2010 [cit. 29.05.2018]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/cesky-jazyk-a-literatura-1404033218.html>

Oficiální stránky maturitní zkoušky. *Oficiální stránky maturitní zkoušky* [online]. Copyright © Copyright 2010 [cit. 30.05.2018]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/didakticky-test-z-ceskeho-jazyka-a-literatury-1404033213.html>

Učitel'ské noviny. *Učitel'ské noviny* [online]. Copyright © Copyright 2010 [cit. 29.05.2018]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2081/>

Školní předpisy

Annales Bac 2012 sujets et corrigés, Paris: Hachette, 2012

Katalog požadavků společné části maturitní zkoušky, Praha: MŠMT/Cermat, 2016.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/ 2014, Praha, 2014.

Učebnice

BLAŽKE, Jaroslav. *Kouzelné zrcadlo literatury – Písemnictví 19. století*. Praha: Velryba, 1999.

Français 2, Édition Passeurs de texte, Paris: Le Robert, 2011.

SABBAH, Hélène. *Textes aux séquences*. Paris: Hatier, 2004.

SOUKAL, Josef. *Literatura pro druhý ročník gymnázií*. Praha: SPN, 2002