

LITERÁRNY TEXT AKO SÚČASŤ VÝUČBY CUDZIEHO JAZYKA

Kovačičová Olga

Katedra ruského jazyka a literatúry Filozofickej fakulty UK

Anotácia: V príspevku sa prelínajú dve vzájomne previazané témy: a) problémy didaktiky konkrétneho (ruského) cudzieho jazyka v súčasnom systéme výučby ruštiny na stredných školách; b) systém prípravy študentov – rusitov učiteľského zamerania v rámci pedagogických a didaktických disciplín. Autorka porovnáva princípy komunikatívnej koncepcie výučby cudzích jazykov v interpretácii českých didaktikov a princípy kulturologickej koncepcie výučby, ktorá sa premietla do najnovšej slovenskej stredoškolskej učebnice ruštiny E. Kollárovej a L. Trušinovej. Vo formulovaní zásad práce s literárnym textom na hodinách výučby cudzieho jazyka autorka vychádza z členenia textov na 1. texty s dominantnou funkciou formovania komunikatívnej kompetencie; 2. umelecké, esejistické, publicistické a iné texty o kľúčových postavách ruskej literatúry, v ktorých sa funkcia formovania komunikatívnej kompetencie organicky spája s literárnovzdelávacou funkciou; 3. umelecké texty s dominantnou funkciou estetickéj výchovy. Posledná časť príspevku je venovaná špecifike didaktických požiadaviek a postupov v práci s každým z uvedených typov textov.

Kľúčové slová: didaktika, ruský jazyk, literárny text, výučba cudzieho jazyka.

I.

Posledné obdobie prinieslo do výučby humanitných disciplín celý rad zmien. Nemožno nehodnotiť pozitívne skutočnosť, že sa otvoril priestor na rôzne formy vzdelávania, pre vznik alternatívnych typov škôl, na experiment, že aspoň v nie-

ktorých školách už, obrazne povedané, „zavial svieži vietor“, ktorý priniesol so sebou efektívnejší, príťažlivejší spôsob vzdelávania, väčšmi korešpondujúci s dobou, v ktorej žijeme. I keď snahy pedagógov zmysluplne využiť priestor na skvalitnenie výučby neraz narážajú na systémové protiklady v nárokoch a podmienkach ovplyvňujúcich a neraz determinujúcich proces výučby.

Na jednej strane sa pri formulovaní cieľov vzdelávania vychádza z náročných humanistických kritérií, zdôrazňuje sa idea, že „osvojovanie si znalostí musí kráčať ruka v ruku s utváraním charakteru, s rozširovaním všeobecného rozhľadu a s prijímaním zodpovednosti za seba a za svet“¹, z idey, že základným poslaním školy a vzdelávania je „pomáhať každému človeku rozvíjať vlastné možnosti, stať sa v plnom zmysle slova ľudskou bytosťou a nielen nástrojom slúžiacim na rozvoj ekonomickej sféry“², na druhej strane sa predkladajú požiadavky na racionalizáciu vzdelávania v zmysle pragmatického zamerania na také znalosti a zručnosti, ktoré sú užitočné v bežnom živote a žiakovi umožnia uplatniť sa v profesionálnej sfére. Na jednej strane sa teoreticky zdôvodňuje a presadzuje princíp individuálneho prístupu k výučbe, rešpektovania osobnosti žiaka a jeho potrieb, osobnej zodpovednosti a voľby učiteľa, špecifiky adresáta atď., na druhej strane smerujeme k nivelizácii požiadaviek na hodnotenie žiaka/študenta – či už presadzovaním jazykových štandardov, alebo jednotného systému maturitných skúšok. V rozpore medzi požiadavkami na vzdelávanie, resp. medzi požiadavkami a realitou praxe, by sme mohli pokračovať: rozpor medzi kritikou systému vzdelávania preferujúceho mechanické osvojovanie si ustavične narastajúcich faktografických znalostí, „encyklopedickej formy vzdelávania“, medzi oficiálne proklamovaným dôrazom na rozvíjanie tvorivosti žiaka, jeho schopnosti logicky myslieť, orientovať sa v problematike, riešiť samostatne úlohy, vyhľadávať informácie atď. a čoraz hojnejším presadzovaním testovej formy preverovania znalostí, slúžiacej najmä na zisťovanie zavrhaných faktografických, „encyklopedických znalostí“ (pozri testy prijímacích pohovorov na vysokú školu) atď.

Učiteľ je tak neraz postavený pred dilemu, či sa má snažiť o výchovu „plnohodnotnej ľudskej bytosti“ – premýšľajúcej, hľadajúcej, „zodpovednej za seba a svet“, alebo sa snažiť, aby žiak spravil maturitu a prijímacie pohovory na vysokú školu. Samozrejme, protiklady a rozpory sú tu vyhrotené a hľadanie cesty k ich prekonávaniu nie je jednoduché. Každému pedagógovi je zrejma zmysluplnosť humanistických požiadaviek na vzdelávanie a v zásade sú známe aj racionálne dôvody formalizovaných, nivelizovaných princípov preverovania znalostí, či už v podobe testov, jazykových štandardov, jednotného systému maturitných skúšok atď. Našou úlohou je, domnievam sa, hľadať prijateľný kompromis medzi načrtnutými rozpormi diferencovaním možností, ktoré na splnenie spomenutých požiadaviek utvára: a) celková koncepcia vzdelávania, a s ňou korešpondujúce ponímanie

¹ REIS, L. - ZAJÍCOVÁ, P.: Humanizace cizojazyčného vyučování. In: DNES. Svet cudzích jazykov / Svět cizích jazyků. Martin : Didaktis, 2004, s. 8.

² Tamže.

osobnosti učiteľa a žiaka, vzťahu učiteľa a žiaka; b) obsah a ciele jednotlivých disciplín; c) optimálne didaktické postupy smerujúce k ich naplneniu.

Hľadanie takéhoto kompromisu je aj podtextom nášho príspevku zameraného na možnosti a formy práce s literatúrou vo výučbe cudzieho jazyka na strednej škole. Vychádzame v ňom zo súčasnej situácie výučby ruštiny ako cudzieho jazyka na našich stredných školách/gymnáziách (4-ročné štúdium jazyka), pričom vo formulovaní problematiky sa prelínajú dva tematické okruhy: 1. problémy didaktiky konkrétneho jazyka; 2. systém prípravy pedagogicky orientovaných študentov rusistov v rámci didaktických disciplín.

II.

Na orientáciu v širšom kontexte didaktických koncepcií, ovplyvňujúcich výučbu ruštiny ako cudzieho jazyka na Slovensku vyjdeme zo stručného načrtnutia koncepcií českých a slovenských didaktikov. Relevantnosť tohto porovnania je daná skutočnosťou, že obe koncepcie, či už v rovine teoretických úvah, alebo v praktickej rovine³, poznamenávajú systém výučby na našich školách a taktiež systém prípravy našich študentov. V zásade možno vraviť o dvoch základných orientáciách výučby cudzieho jazyka:

1. **Komunikatívna orientácia**, zameraná na maximálne zblíženie vo výučbe cudzieho jazyka s praktickou komunikáciou. Z celého radu rôznych variantov takto orientovanej didaktiky cudzích jazykov český autor S. Jelínek vyzdvihuje preferenciu sémantickej (nie formálnej) stránky jazyka, dôraz na plynulosť (nie správnosť) jazykového prejavu, akcentovanie významu autentického kontextu, sústredenie pozornosti na osobnosť žiaka, na jeho individuálny kognitívny štýl, chápanie funkcie učiteľa ako partnera v príprave žiaka, využitie skupinových foriem práce, cvičení založených na hraní rolí atď.⁴ I keď ten istý autor zároveň upozorňuje, že tieto princípy občas viedli k zjednodušeným predstavám o komunikatívnom princípe ako o jednostrannom nácviku rozhovoru v zmysle elementárnej konverzácie a spolu s ním aj k presadzovaniu sémanticko-funkčného podávania jazykových javov a k odmietaniu alebo výraznému obmedzovaniu systémového prístupu ku gramatike.

K charakteristike koncepcie českých didaktikov – rusistov pripájame koncept najnovšieho vydania *Didaktiky ruského jazyka* (2003), ktorú spracovali odborne renomovaní českí autori R. Purm, už citovaný S. Jelínek a J. Veselý. Vzhľadom na

³ Na stredných školách na Slovensku sa v súčasnosti využíva jednak učebnica E. KOLLÁROVEJ – L. B. TRUŠINOVEJ: *Vstreči s Rossijou*. I-II. Bratislava : SPN 1996, jednak slovenský variant českej učebnice autorov JELÍNEK, S. – FOLPRECHTOVÁ, J. – HŘÍBKOVÁ, R. – ŽOFKOVÁ, H.: *Ráduga* I-III. Bratislava : Fraus, 1997. V príprave študentov na Katedre ruského jazyka a literatúry FF UK používame ako základnú študijnú literatúru príručku českých autorov: PURM, R. – JELÍNEK, S. – VESELÝ, J.: *Didaktika ruského jazyka*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2003 atď.

⁴ JELÍNEK, S.: *Vývojové proměny komunikativní orientace cizojazyčné výuky*. In: *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při vyučování cizích jazyků*. Praha : Univerzita Karlova, 2002, s. 6-7.

rozsah príspevku nebudeme širšie komentovať túto vysokoškolskú príručku, na vyštihnutie toho aspektu teoretického uvažovania jej autorov, ktorý chceme zdôrazniť, hádam postačí formulácia autorov v úvode publikácii: „Jde o učební text, (...) vysokoškolského kurzu didaktiky ruského jazyka, který se soustřeďuje na tematické okruhy, tvořící jádro tohoto kurzu, t. j. především na lingvodidaktickou problematiku jednotlivých jazykových prostředků (jazykových rovin) a receptivních i produktivních řečových dovedností.“⁵ Zameranie príručky dokresľuje nahliadnutie do obsahu; popri úvode a formulácii cieľov osvojovania si cudzieho jazyka je to výučba fonetického systému, grafiky a ortografie, gramatiky, lexiky, práca so slovníkom, formovanie jazykovej kompetencie v štyroch rovinách: počúvanie, čítanie, rozprávanie, písanie, pričom celá koncepcia vychádza z potrieb jazykovej prípravy od „nulovej“ úrovne znalostí. V súlade s takto ponímaným didaktickým programom ako ciele predmetu autori formulujú: 1. komunikatívny cieľ ako dominantný a tomuto hlavnému cieľu podriadený výchovno-vzdelávací cieľ ako súčasť všeobecných cieľov vzdelávania a výchovy.⁶

2. Nazrime teraz do našich „luhov a hájov“, na formulácie cieľov vo výučbe ruského jazyka taktiež renomovanej autorky a spolueditorky citovanej publikácie DNES, Evy Kollárovej. Z jej štúdie s príznačným názvom *Kulturologické smerovanie cudzojazyčnej edukácie* uvediem taktiež niektoré východiskové formulácie: „Prekročili sme prah nielen nového tisícročia, ale aj komunikatívnej orientácie v zmysle výučby cudzích jazykov ako prostriedku praktického dorozumenia a vošli sme do inšpirujúceho priestoru interkultúrneho kontaktu, interkultúrnej komunikácie, novej, hlbšej podstaty cudzojazyčnej edukácie.“⁷

„Nové kulturologické smerovanie cudzojazyčnej edukácie postavilo do stredu svojej pozornosti človeka, nositeľa kultúry, jeho normy správania sa, jeho reakcie na spolubesedníka, nositeľa druhej kultúry. (...) Metodologickým základom tohto smerovania je teda **interkultúrna komunikácia**, ktorej predmetom je kultivovanie vzájomných vzťahov.“⁸

„Biedou našich škôl je (...) jednostranný a jednostrunný „intelektualizmus“, zapamätávanie si faktov bez emocionálneho kontaktu s nimi (a pritom už dávno vieme, že aj cit treba školiť). To preto je naša informácia-impresia ako emocionálne nasýtená, eticky cenná, jazykovo dostupná zážitková informácia. V jej žánrovej osobitosti bola daná základná koncepcia našich učebných a metodických materiálov i naša **predstava maturít ako zážitku**.“⁹ (Hrubé písmo autorka state E. K.) atď.

V zhode s takto ponímanou koncepciou postupnosť formovania interkultúrnej komunikácie má u autorky túto podobu:

⁵ Jelínek, S.: Předmluva. In: Purm, R., Jelínek, S.: Veselý, J.: Didaktika ruského jazyka, s. 3.

⁶ PURM, R. - JELÍNEK, S. - VESELÝ, J.: Didaktika ruského jazyka, s. 8.

⁷ KOLLÁROVÁ, E.: Kulturologické smerovanie cudzojazyčnej edukácie. In: DNES. Svet cudzích jazykov, s. 37.

⁸ Tamže, s. 38.

⁹ Tamže, s. 39.

- „1. Formovanie **kognitívnej kompetencie** osvojovaním si kultúrnej informácie. **Uprednostňujeme informáciu - impresiu, t. j. zážitkovú informáciu** o faktoch kultúry... ;
2. Formovanie axiologickej (hodnotovej) eticko-estetickéj kompetencie;
3. Formovanie komunikatívno-činnostnej kompetencie, návykov a zručností prostredníctvom rôznorodých podnetných, zmysluplných rozhovorov, posluchom, čítaním, pisaním.“¹⁰

Obe koncepcie - v prvom prípade koncepcia preferujúca komunikatívne ciele výučby jazyka a v druhom prípade kognitívne ("zážitková informácia o faktoch kultúry") a eticko-estetické ciele sa premietli aj do tvorby stredoškolských učebníc ruštiny: komplexu českých učebníc s názvom *Raduga* a 2-dielnej slovenskej učebnice s názvom *Vstreči s Rossijej*. Na naznačenie konkretizácie každej z koncepcií v učebnici zasa iba krátko v podobe príkladu *pars pro toto* načrtujeme podobu prvej lekcie. Česká učebnica sa začína tradičnými dialógmi typu:

- Dobrý deň, volám sa XY.

- Dobrý deň, ja sa volám YZ. Ako sa máš? atď., ďalšia časť je venovaná postupnému nácviku jednak vymedzenej časti písmen azbuky, jednak lexiky s prepracovaným komplexom cvičení. Rešpektovanie začiatkovej fázy osvojovania si cudzieho jazyka sa premieta okrem iného do formulovania pokynov pre žiaka v češtine ap.

Slovenská učebnica sa začína pomerne rozsiahlym textom v ruštine adresovaným žiakovi, ale zrejme je určený skôr učiteľovi, pretože žiaci jednak nie sú schopní ho pochopiť, jednak nie sú schopní si ho prečítať (text v azbuke), nasleduje tabuľka písmen azbuky, za ňou dialógy „Dobrý deň, volám sa XY.“ atď., v ktorom sa využíva azbuka v celom rozsahu a poslednú časť prvej lekcie tvorí interpretačne náročný básnický text Mariny Cvetajevovej. Jeho náročnosť si zrejme uvedomuje aj autorka, pretože k textu básne pripája rozsiahly komentár (opäť v ruštine), ktorý má žiaka priviesť k pochopeniu básnického textu. Dominantnosť práce s literárnymi textami a s textami o umení je príznačná pre učebnicu ako celok.

Takzvaná kulturologická alebo humanistická koncepcia výučby cudzieho jazyka (za jeden z jej hlavných inšpiračných zdrojov sa považuje monografia C. R. Rogersa *A Way of Being*¹¹) vznikla ako prirodzená reakcia na spomínaný priveľmi utilitárne chápaný komunikatívny princíp a má svojich zástancov i medzi českými didaktikmi (spomeňme aspoň práce L. Riesa), avšak jej presadzovanie sa tu premieta skôr do teoretických diškurzov a jej prínos sa zdôrazňuje viac v oblasti postojov, vzťahov medzi žiakom a učiteľom než v oblasti vyučovacích metód, postupov a techník¹². Zdá sa, že českí didaktici si intenzívnejšie uvedomujú pozitíva i obmedzenia tejto koncepcie, keď popri konštatovaní o jej inšpiratívnych stránkach zároveň v nej upozorňujú na nedostatočnú prezentáciu systematického osvo-

¹⁰ Tamže, s. 39-40.

¹¹ České vydanie ROGERS, C. R.: *Způsob bytí*. Praha : Portál, 1998.

¹² Pozri napr. stať FOLPRECHTOVÁ, J.: *Inspirace Rogersovy humanistické psychologie pro vyučování cizím jazykům*. In: *Multidisciplinární aspekty...*, s. 74-81.

jovania si jazykových prostriedkov a jazykových zručností.¹³ Práve s týmto úskalím sa nedokázali vyrovnáť autorky slovenskej učebnice ruštiny.

A hoci autorke tohto príspevku, profesionálne zameranej na ruskú literatúru, je veľmi blízke volanie po výchove žiaka v komplexnom ponímaní tohto slova, volanie po tom, aby výsledkom výchovy bol nielen človek *homo faber* (t. j. človek pracovne zdatný), ale aj *homo ludens* (hravá ľudská bytosť), aj *homo moralis* (človek so zakódovanými etickými princípmi), aj *homo spiritualis* (človek schopný duchovného sebaapresahu)¹⁴ a stotožňuje sa s názorom, že v tejto snahe sa práve literatúra môže stať jedným z účinných nástrojov výchovy, zároveň však vychádza zo stanoviska, že cesta k naplneniu týchto cieľov sa môže stať zmysluplnou iba vtedy, ak jedna krajnosť nevystrieda druhú: ak „kulturologicky“ orientovaná koncepcia nebude popierať tie relevantné princípy, ktoré vniesla do výučby komunikatívna koncepcia.

III.

Pokúsime sa načrtnúť, akým smerom sa uberá naše uvažovanie o možnostiach práce s literatúrou v systéme súčasnej výučby ruštiny ako cudzieho jazyka na stredných školách a tým aj načrtnúť, čo je obsahom literárnodidaktického seminára, doplnujúceho lingvisticky orientovanú didaktiku ruského jazyka. Vzhľadom na rozsah príspevku sa musíme obmedziť iba na formulovanie niektorých zásad, hoci špecifika danej disciplíny sa výraznejšie prejavuje v rozpracovaní rôznorodých didaktických postupov pri práci s konkrétnymi literárnymi a literárnovzdelávacími textami.

I. Prácu s literatúrou vo výučbe cudzieho jazyka chápeme ako súčasť formovania komunikatívnej kompetencie, zahrňujúcej okrem zložky jazykovej (lingvistickej), rečovej (diskurzívnej), sociolingvistickej a strategickej aj sociokultúrnu kompetenciu. Literárne a literárnovzdelávacie texty teda prezentujeme ako organickú súčasť formovania komunikatívnej kompetencie, ako zložku výučby, ktorá musí korešpondovať s cieľmi a so zámermi jednotlivých etáp komplexného systému jazykovej prípravy. Cieľom seminára je: a) sprostredkovať študentom základné princípy práce s literatúrou vo výučbe cudzieho jazyka na materiále literárnych textov prezentovaných v učebniciach; b) oboznámiť študentov so širším diapazónom možností využitia literatúry vo výučbe ruštiny, s možnosťami alternatívnej práce s alternatívnymi textami. Zmyslom takto zameraného programu je variovať, obohatiť, rozšíriť, doplniť materiál používaných učebníc a do určitej miery aj eliminovať obmedzenia, ktoré prináša dominancia komunikatívneho princípu do tvorby učebných textov.

Z obmedzení, problémov, ktoré sa objavujú vo väčšine súčasných textov pre výučbu cudzích jazykov, uvedieme aspoň niektoré:

¹³ PÝCHOVÁ, I.: Humanistické postupy z hľadiska teórie a praxe vo výuce. *Pedagogika*, 1990, č. 5, s. 537.

¹⁴ RIES, L. - ZAJÍCOVÁ, P.: *DNES*. Svet cudzích jazykov, s. 9.

a) Jedným z kľúčových problémov vo výučbe cudzieho jazyka je systém postupnosti formovania slovnej zásoby, ktorý má žiakovi umožniť komunikovať v cudzom jazyku (na zodpovedajúcej úrovni) v tematicky rôznorodých oblastiach. V učebniciach budovaných na tematicko-situačnom princípe (”zoznámenie sa“, „moja rodina“, „návšteva v obchode“, „telefonovanie“, „naš byt“ a pod.) zvyčajne nie je v dostatočnej miere rešpektovaný princíp frekvenčnosti prezentovaných lexicálnych jednotiek a tým aj jej užitočnosti pre vytváranie základnej dorozumievacej schopnosti v cudzom jazyku.

b) Prezentácia tém je budovaná v prevažnej väčšine na dialógoch alebo na krátkych textových celkoch vytváraných autormi učebníc tak, aby obsiahli požadované lexicálne jednotky, slovné spojenia a gramatické tvary. Preferencia tohto typu textov má svoje opodstatnenie, avšak: a) texty komponované z „predpísaných“ slovných jednotiek sa zle reprodukovujú, ich „obsah“ sa zle fixuje v pamäti – žiakova pozornosť sa koncentruje väčšmi na vybavovanie si „obsahu“ textu ako na hľadanie vhodného výrazu v cudzom jazyku; b) pri improvizovaní a precvičovaní dialógov sa žiaci zvyčajne zameriavajú na tematicky príznačnú lexiku a do úzadia sa dostáva veľmi dôležitá, frekventovaná lexika všeobecného charakteru, napríklad tomu, že táto lexika je súčasťou preberanej lekcie – umelo vytvorený dialóg k jej využitiu pri reprodukcii textu dostatočne nestimuluje.

c) Relatívna stereotypnosť štruktúry tematicky-situačne zameraných textov limituje možnosti práce s nimi, aj pri tvorivom prístupe učiteľa k práci sa inovovanie postupov vyčerpáva a učitelia využívajú skôr osvedčené postupy.

d) Učebnice ruštiny vytvárané podľa princípov analogických s učebnicami západných jazykov v dostatočnej miere nevyužívajú výhodu jazykovej príbuznosti. Aktivizácia a nácvik tejto lexiky v počiatkovom štádiu výučby zintenzívňuje proces formovania jazykovej kompetencie a zároveň stimuluje záujem o jazyk, i keď sme si vedomí už neraz diskutovaného radu úskalí, ktoré akcent na príbuznosť jazykov (v danom prípade ruštiny a slovenčiny) prináša.

Priestor na prácu s doplňujúcimi textami umožňuje redukcia materiálu učebnice zmieňovaného v prvom bode a využitie autentických literárnych textov čiastočne eliminuje obmedzenia spomenuté v ďalších bodoch, avšak za podmienky, že voľba textu a didaktických postupov práce s ním musí **vždy**

a) korešpondovať s úrovňou jazykovej prípravy žiaka;

b) práca s ľubovoľným textom musí smerovať aj k jazykovému obohateniu – nielen spontánnemu, ale aj cieľavedome nasmerovanému.

2. Práca s literatúrou vo výučbe cudzieho jazyka môže plniť viaceré funkcie:

a) funkciu formovania komunikatívnej kompetencie; b) funkciu poznávaciu, vzdelávaciu; c) funkciu formatívnu (výchovnú) v širšom zmysle slova; d) funkciu esteticko-výchovnú; e) funkciu motivačnú. Každá z nich je viac-menej prítomná pri akejkoľvek práci s literárnym textom, ale výber textu i didaktických postupov je determinovaný preferenciou niektorej z nich.

Podľa dominancie niektorej z uvedených funkcií typy literárnych a literárno-vzdelávacích textov členíme na:

2.1 Texty s dominantnou funkciou formovania komunikatívnej kompetencie, s akcentom na jej jazykové a rečové zložky. Tento typ textov preferujeme najmä v počiatočnom období výučby cudzieho jazyka, ale možno ho využiť aj v „pokročilejších“ etapách.

Aby text mohol plniť túto funkciu, musí splňovať takéto požiadavky: jednoduchý, ľahko fixovateľný text s frekventovanou, elementárnou slovnou zásobou a s hojným zastúpením lexiky blízkej slovenčine (totožnej so slovenčinou). Uvedeným požiadavkám najväčšmi zodpovedá detská literatúra (verše pre deti, piesne), literárne spracovania folklórnych žánrov (rozprávka), prípadne autentické folklórne žánre (riekanky, prislovnia, porekadlá) a krátke epické formy (napr. bájka v spracovaní súčasných autorov). Cesta k cudziemu jazyku cez tento typ textov je tak trochu opakovaním cesty v osvojovaní si materského jazyka. Kľúčovým problémom pre učiteľa je tu (vzhľadom na rozdiel medzi pôvodným a adolescentným adresátom) vhodná voľba textu.

V detskej poézii by to mal byť (okrem spomenutých požiadaviek) krátky, hravý, vtipný text, taký, aby sa stal spretrením jazykového drilu (z ruskej detskej poézie napr. básne D. Charmsa, Sapgira a pod.). Práca s takýmito textami umožňuje žiakovi rozširovať si základnú slovnú zásobu (aj lexiku totožnú v ruštine a slovenčine si žiak musí osvojiť), pomáha mu uvedomovať si blízkosť oboch jazykov, ale aj ich odlišnosti (či už v rovine fonetickej, alebo morfolologickej), vytvárať si správne návyky výslovnosti. Skúsenosť z práce s nimi potvrdzuje, že pri vhodnom výbere sa tento typ poézie ľahko, hlboko a dlhodobo fixuje v pamäti a stáva sa tak zásobárňou nielen lexiky, ale aj gramatických tvarov a syntaktických štruktúr.

Rovnaké prednosti má aj vhodne zvolený text rozprávky, najmä vtedy, ak predstavuje príbeh známy alebo štruktúrne blízky tým, ktoré žiaci dôverne poznajú, čo im umožňuje pri reprodukcii koncentrovať svoju pozornosť na jazykovú stránku výpovede. Z lingvodidaktického hľadiska budovanie a upevňovanie rečových návykov uľahčuje aj poetika rozprávky – tradičnosť jazyka a s ňou spojená vysoká miera opakovateľnosti jazykových jednotiek a kompozičných postupov. Pri striedaní rôznorodých foriem práce s textom (osvojovanie si textu posluchom, čítaním, reprodukcia prostredníctvom obrázkov, využitie videofilmu s textom rozprávky, skupinové formy práce atď.) si žiaci osvoja spamäti aj rozsiahlejší text a tým aj široký okruh lexiky, slovných spojení a zvrátov v kontexte.

V rôznych etapách výučby ruštiny možno efektívne využiť aj súčasné postmoderné parafrázy, paródie rozprávky, textové hry s jej tradičnou štruktúrou (napr. v odbornej literatúre už viackrát zmieňovaný text známej prozaičky L. Petruševskej *Puski biatyje*, parafrázu Puškinovej *Skazki o rybake i rybke* A. Makunina *Novaja bajka o rybake i rybke*, parodizujúcej súčasný konzumný spôsob života a iné). Texty jednoduchých známych rozprávok možno „aktualizovať“ začlenením vhodných dialógov z učebnice do pôvodného textu a v takejto úprave ju so žiakmi inscenovať atď.

Rôznorodé formy skupinovej práce umožňujú aj iné krátke epické útvary s jednoduchým a významovo priezračným sujetom, osobitý komentár by si vyžadovala

prezentácia práce s minižánrami (folklórnymi aj literárnymi) – riekankami, prísloviami, porekadlami – pri nácviku a upevňovaní výslovnosti.

2.2 Literárne, esejistické a publicistické texty o ruskej literatúre, v ktorých sa funkcia formovania komunikatívnej kompetencie spája s funkciou literárnovzdelávacou. Vychádzame zo zásady, že pri práci s literatúrou vo výučbe cudzieho jazyka by hodiny cudzieho jazyka nemali suplovať systémovú výučbu svetovej literatúry, ktorú žiaci absolvujú na hodinách slovenčiny. Syntetický pohľad na dejiny svetovej literatúry a kultúry (vrátane ruskej) je v príslušných učebniciach spracovaný na požadovanej úrovni, a teda umožňuje učiteľovi cudzieho jazyka nadväzovať naň a na hodinách vytvárať skôr priestor na bezprostredný dotyk s literárnym textom v jeho autenticknej podobe. Avšak vecný, sumarizujúci obraz kľúčových fenoménov svetovej literatúry v učebniciach slovenskej literatúry nemôže v dostatočnej miere zohľadňovať špecifiku kultúrnych a literárnych reálií príslušnej inonárodnej literatúry, dôležitých pri práci s konkrétnym literárnym textom; v záplave informácií o živote a tvorbe veľkých postáv svetovej literatúry sa neraz strácajú informácie o špecifických aspektoch života a tvorby kultových osobností ruského literárneho života, ktorých znalosť je pre dané kultúrne prostredie rovnako evidentná ako elementárne znalosti z geografických reálií. Prostriedkom formovania sociokultúrnej kompetencie žiaka by preto mali byť aj texty literárnovzdelávacieho charakteru.

Pri formulovaní zásad práce s textami tohto typu akcentujeme princíp neoddeliteľnej spätosti osvojovania si kognitívnych znalostí s nácvikom jazykových /rečových znalostí a zručností. Potreba sprostredkovať žiakovi určitú sumu kulturologických informácií musí byť previazaná s požiadavkou zvládnutia jazykových prostriedkov nevyhnutných na ich reprodukciu. Efektívnosť takého postupu sa však prejaví iba vtedy, ak sa vzdáme tradičného schematickeho monologického výkladu typu “život a dielo“, s tradičnými, schematizovanými jazykovými formulkami a pre spomenutý zámer využijeme autorsky i žánrovo rôznorodé texty prezentované v rôznych komunikačných podobách (text esejistický, publicistický, úryvok z literárne spracovanej biografie o autorovi, fragment z literárnovednej štúdie; zvuková nahrávka, videofilm, informácie z internetu a iné).

Na ilustráciu uvádzame tri príklady z množstva takto rozpracovaných textov na seminároch v spolupráci so študentmi:

Na oboznámenie s biografiou Puškina sme zvolili krátky úryvok z Nabokovových esejisticky ladených prednášok o ruskej literatúre (Nabokov, V. V.: *Lekcii po rusckoj literature*), ktorý obsahuje základné biografické fakty o Puškinovi a jeho dobe vo forme krátkych, fragmentárnych, avšak informatívne nasýtených obrazov, spájajúcich sa v autorovej pamäti s menom Puškina. Úryvok končí osobným vyznaním obdivu k Puškinovi a zhrnutím toho, čím je Puškin pre Rusov a pre ruskú kultúru. Krátkosť textu, kultivovanosť výrazu, emocionálnosť, ale zároveň sémantická priehľadnosť výrazových prostriedkov a logická štruktúra zvoleného úryvku zefektívňuje jazykovú prácu s textom. Cez osvojovanie si jazykových prostriedkov tak žiaci získavajú aj určitú sumu vecných poznatkov sprostredkovaných ďalšou z významných osobností svetovej literatúry.

Na priblíženie osobnosti Dostojevského sme zvolili 15-riadkový fragment z biografického románu o Dostojevskom *Ruletenburg* známeho ruského spisovateľa V. Grossmana. Úryvok je slovesným psychologickým portrétom Dostojevského, v ktorom nám Grossmann predstavuje veľkého spisovateľa ako zložitú osobnosť, plnú vnútorných protikladov, osobnosť, do tváre ktorej sú vpísané potencie najprotikladnejších ľudských osobností – zločinca aj dobrodínca, mysliteľa aj tuctového kupca, človeka, v ktorom sa duchovno-mystické spája s pudovo-živočíšnym. Ukážka sa tak stáva podnetným vstupom k rozhovoru o Dostojevského literárnych postavách a o špecifike jeho tvorby. Vzhľadom na lexikálnu náročnosť textu v prvej fáze jazykového nácviku vychádzame z práce so slovníkom.

Ako prípravu k čítaniu ukážky z tvorby Solženicyna sme zvolili 2-minútový segment z dokumentárneho filmu o autorovi – o životnom príbehu Solženicyna a o dobe, ktorá jeho životný príbeh „zrežirovala“. Biografia sa tak stáva prostriedkom poznania doby, ale aj kľúčom k zmyslu Solženicynovej tvorby. Argumentmi pre voľbu tohto typu ukážky bola jej informatívnosť, názornosť, jazyková dostupnosť, logická štruktúrovanosť textu a možnosť nácviku ďalšej z jazykových zručností (nácvik počúvania s porozumením).

V didaktických postupoch rozpracovaných pre každý z uvedených „textov“ vychádzame z predpokladu práce s ním na celej hodine a v konkrétnom metodickom rozpracovaní kladieme dôraz na variantnosť didaktických postupov (s maximálnou redukciou monologického prejavu učiteľa), na aktívnu spoluúčasť žiakov a na skupinové formy práce. Požiadavku variantnosti didaktických postupov nastolujeme aj vtedy, ak práci s literárnym textom predchádza iba stručný úvod, plniaci informačnú a motivačnú funkciu.

2.3 Najzložitejšou, najnáročnejšou a zároveň vyžadujúcou najtvorivejší prístup k voľbe didaktických postupov je **práca s literárnym textom**, v ktorej popri pretrvávajúcej požiadavke náležitej pozornosti k jazykovému aspektu vystupuje ako dominantná **funkcia estetickej výchovy**, sprevádzaná (v závislosti na type textu a voľbe didaktických postupov) funkciou vzdelávacou, formatívnou i motivačnou. Parafrazujúc názov štúdie českej bádateľky Radky Hříbkovej možno povedať, že umelecký text v tomto zmysle slova funguje nie ako prostriedok, ale ako cieľ utvárania komunikatívnej kompetencie¹⁵. Pri podrobnejšej diferenciacii cieľov práce s umeleckým textom môžeme vyčleniť cieľ: a) informatívny/ilustratívny (oboznámenie sa prostredníctvom vhodne zvolených úryvkov/úryvku s kľúčovými dielami svetovej literatúry, s jeho sujetom, postavami atď.); b) využitie textu ako prostriedku na charakteristiku autorovej tvorby; c) text ako stimul pre rozhovor o problémoch nastolených textom atď. Najmä pri nácviku práce s literárnym textom ako estetickým objektom sa u študentov často prejavuje nedoceňovanie jazykových obmedzení v recepcii cudzojazyčného literárneho diela, ktoré limitujú na jednej stra-

¹⁵ HŘIBKOVÁ, R.: Umělecký text jako prostředek a cíl utváření komunikativní kompetence v učebnicích cizích jazyků pro střední školy. In: Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků, s. 45-50.

ne schopnosť bezprostredného estetického zážitku žiaka, na druhej strane škálu interpretačných možností textu, ako aj slovné formulovanie v cudzom jazyku individuálneho čitateľského zážitku, či postoja k problematike.

Zreteľ na jazykový aspekt sa musí premietnuť: a) do zásady primeranej jazykovej náročnosti pri voľbe textu; b) do premyslenej predtextovej jazykovej prípravy (osvojenie si kľúčových slov nevyhnutných na pochopenie textu); c) do zásady využívať iba také postupy textovej analýzy a interpretácie, na ktoré je žiak teoreticky, ale najmä jazykovo pripravený. Stotožňujeme sa s názorom R. Hříbkovej, že cieľom práce s literatúrou vo výučbe cudzieho jazyka na strednej škole „nie je literárnovedná interpretácia umeleckých textov, aj keď jej prvky môžeme pri vyšších stupňoch ovládania jazyka v niektorých typoch škôl uplatňovať“.¹⁶ Každá z uvedených zásad by si vyžadovala detailnejšie precizovanie, chceli by sme však na záver zdôrazniť, že prioritným cieľom pri práci s umeleckým dielom, či už na hodinách slovenčiny, alebo akéhokoľvek cudzieho jazyka, nie je príprava literárneho historika, ale kultivovaného čitateľa, pre ktorého čítanie nie je iba plnením školských povinností, ale vnútornou potrebou. Jednou z ciest, ako žiaka motivovať, viesť k tejto potrebe, je – prezentovať literárny text, povedané slovami Františka Mika, ako „živú kultúru“, nie ako fakt literárnej histórie, ale ako aktuálnu estetickú hodnotu, ako „hodnotu pre seba“, to znamená prezentovať literárne dielo ako text interpretačne otvorený, ktorého konečným cieľom je jeho „prítomnosť vo vedomí príjemcu“¹⁷.

Резюме

Литературный текст, как составная часть обучения иностранному языку

Ковачичова Ольга

Катедра русского языка и литературы
Философического факультета Университета Коменского

В вводной части статьи (I) автор положительно оценивает новую ситуацию в обучении иностранным языкам, сложившуюся в нашей стране после 1989 года, но одновременно указывает на ряд противоречий в формулировках целей и задач образования, предъявляемых педагогам и обуславливающих учебный процесс.

В центральной части статьи (II, III) сочетаются две взаимосвязанные темы: а) проблемы дидактики конкретного (русского) языка в современной

¹⁶ Tamže, s. 49.

¹⁷ MIKO, F.: Živá kultura. In: Umelecká tvorba, jej recepcia a interpretácia ako živé formy kultúry. Nitra : Pedagogická fakulta, 1992, s. 7-37.

системе преподавания русского языка на наших средних школах; 2) система подготовки студентов – русистов, будущих преподавателей русского языка, в рамках дидактических дисциплин. Исходя из работ чешских дидактиков, основывающих свою концепцию преподавания русского языка на принципах коммуникативного метода, автор сравнивает ее с культурологической ориентацией словацких авторов и одновременно указывает на ряд проблем в разработке словацких учебников русского языка, основанных на принципах культурологической концепции. В последней части (III) автор формулирует основные принципы работы с литературными текстами в современных условиях обучения русскому языку, дифференцируя 1) тексты с доминантной функцией формирования коммуникативной компетенции; 2) художественные, эссеистические и публицистические тексты об авторах русской литературы, в работе с которыми функция формирования коммуникативной компетенции сочетается с литературно-образовательной функцией; 3) художественные тексты с доминантной функцией эстетического воспитания.

Adresa:

Katedra ruského jazyka a literatúry
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Gondova 2
811 01 Bratislava 1