

Práce s uměleckým textem ve výuce ruštiny jako druhého cizího jazyka

Bc. Tereza Hadrová

Abstrakt:

Jazyk a literatura hrají ve vzdělávání důležitou roli. Literatura, stejně jako jazyk, slouží ke komunikaci mezi lidmi. Prostřednictvím literatury totiž pisatel oslovuje své publikum. Umělecké literatuře je rovněž připisována role formativní, jelikož působením na jedince utváří jeho hodnoty, formuluje jeho cíle a představivost. Tento článek sumarizuje vybrané všeobecné teoretické poznatky popisující benefity zařazení práce s uměleckým textem do výuky ruštiny. Jsou zde sepsány některé funkce umělecké literatury. Velká část je věnována čtecím stylům, fázím čtení a postupům, které při čtení uplatňujeme. V článku je rovněž odstavec věnovaný literatuře v rámci RVP. Další odstavec zmiňuje některé didaktické metody, které je možné při práci s textem ve výuce použít.

Čtení vede k rozvíjení jazykové, lingvistické, sociokulturní a interkulturní kompetence. Práce s textem přispívá k budování a rozvoji návyků psané, ale i ústní komunikace. V souvislosti se zadanými úkoly čtenář buduje také logické a kreativní myšlení. Mimo to může být odkázán na znalosti získané předchozím studiem, např. znalosti z oblasti literární teorie, života ruských klasiků i gramatických jevů. Při práci s literárními texty by se nemělo zapomínat na to, že by měl mít čtenář-žák ze čtení radost. Součástí obsahu tohoto textu je, mimo jiné, také nastínění problému obtížnosti volby vhodného textu a otázka motivace žáků texty číst.

Klíčová slova: umělecký text, textové úlohy, jazyková výuka, fáze čtení

Studium ruského jazyka by nebylo kompletní bez studia znalostí z oblasti ruské kultury, historie, ruských reálií, života a mentality ruského národa. Cílem studia jazyka není pouze domluvit se, ale porozumět kultuře jiných národů, umět akceptovat jejich odlišnosti a orientovat se v situacích, které pro Středoevropany nemusí být běžné, ani pochopitelné.

Jedním, avšak zdaleka ne jediným, z možných zprostředkovatelů informací jsou písemné texty. Literární texty však mají odlišnou funkci než texty informační. Umělecké texty jsou sondou do života ruského člověka. *«Художественная литература – это словесный вид искусства, который отражает материальную и духовную жизнь народа, его культуру в устных (фольклор) и письменных произведениях, хранит и передает из поколения в поколение нравственные ценности и идеалы.»* (ХАБАРОВА, 2017, s. 181). Čtení literárních textů žáky obohacuje také o nové zážitky, vyvolává u studentů emoce, které mohou být pozitivní, ale i negativní, a souvisejí s osobností žáků. Kromě estetického prožitku poskytují

umělecké texty ve výuce cizích jazyků prostředek k rozvíjení komunikativní kompetence. Práce s literárním textem poskytuje námět na přemýšlení a otevírá témata k diskusi. Prostřednictvím textových úloh žáci zdokonalují své dovednosti v jazykové oblasti, rozšiřují si slovní zásobu a jsou jim vizuálně předkládány gramatické jevy.

Četbu je možné definovat jako proces, během kterého získává čtenář-student informace. S informacemi následně pracujeme podle toho, jaké dovednosti chceme u žáků rozvíjet. *«Пересказ текста, как заключительное задание при работе с текстами, является важным упражнением на пути развития и формирования монологической речи учащихся. Особенно актуален пересказ текста в настоящее время в связи со становлением клипового мышления у молодого поколения. Переработка большого количества разнородной информации за короткий промежуток времени рассеивает внимание, в некоторой степени деактивирует долговременную память, вызывает затруднение в восприятии текстовой информации и понимании смысла прочитанного, что прямо отражается на умении построить связное монологическое высказывание.»* (КИСЕЛЕВА, 2018, s. 126). Prostřednictvím práce s textem s žáky neustále pracujeme na rozvoji jejich komunikativních kompetencí a budujeme jejich jazykovou úroveň, tudíž informace, které text zprostředkovává, jsou žákům předávány až na druhém místě. Žáci uplatňují při čtení jazykového materiálu různé čtecí styly. Šebestová zmiňuje tzv. skimming, tedy rychlé čtení, které čtenář provádí s účelem porozumět hlavní myšlence textu. Rychlé čtení s účelem najít podstatnou informaci se nazývá scanning (ŠEBESTOVÁ, 2011, s. 37). Orientaci v textu studentům usnadňuje jeho grafické zpracování – jeho forma, styl písma, nadpisy.

Procvičováním četby jako činnosti dochází k zautomatizování čtecích návyků. Čtení je však možné využít při činnostech a aktivitách, jejichž prvotním záměrem není rozvoj čtení jako dovednosti, ale slouží jako činnost vedlejší, například k osvojování řečových prostředků nebo k budování jiných řečových dovedností (ŠEBESTOVÁ, 2011, s. 37). Velkou výhodou práce s textem je, že jeho prostřednictvím můžeme s žáky procvičovat nejen porozumění, ale také výslovnost, komunikaci, slovní zásobu, gramatické jevy nebo i psaní.

Četba literárních textů je zahrnuta v kurikulárních dokumentech. V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV) je výuka cizího jazyka a druhého cizího jazyka společně s výukou českého jazyka a literatury zahrnuta pod oblast *Jazyk a jazyková komunikace* (BALADA, 2007). RVP stanovuje očekávané výstupy v receptivních produktivních i interaktivních řečových dovednostech pro obě oblasti cizích jazyků.

Čtení, stejně jako poslech, spadá mezi receptivní řečové aktivity. Při práci je tedy stěžejní porozumění psanému textu, přičemž však nikdy není absolutně nezbytné, aby student

rozuměl každému jednotlivému slovu, přestože je rozvoj slovní zásoby základním stavebním kamenem při výuce každého cizího jazyka. Většinou naopak vedeme žáky k tomu, aby z textu dokázali vytáhnout stěžejní informace. Lexikální význam slov se navíc mění s ohledem na kontext a stylistickou funkci.

Aby bylo možné pochopit význam slov, čtenář musí nejprve dekodovat psaný materiál. „Během procesu čtení rozlišujeme čtyři fáze: percepci (vizuální vnímání textu), asimilativní doplňování (rekonstrukční odhad, anticipaci), identifikaci (znovupoznávání) jazykových prostředků a interpretaci (skutečné porozumění obsahu daného textu).“ (KYLOUŠKOVÁ, 2007, s. 11). Při percepci čtenář neanalyzuje každý jednotlivý znak, ale naopak zaznamenává určité úseky. Šebestová uvádí, že čtenář analyzuje text dvěma způsoby. Jde o dva odlišné modely, jejichž cílem je objasnit postup, kterým čtenář text zpracovává. Proces zpracování textu bottom-up (zdola nahoru) se opírá o lingvistické znalosti čtenáře. Jedná se o rozpoznání slov, jejich výslovnost a gramatickou strukturu věty. Proces probíhá na základě spojování písmen ve slova, která jsou následně přeformulována do frází a vět. Druhý proces top-down (shora dolů) vychází ze zkušeností čtenáře, který má během čtení tendenci domýšlet si, jak bude text dál pokračovat (ŠEBESTOVÁ, 2011, s. 33).

Existují různá hlediska, podle kterých je možné klasifikovat druhy čtení. K hlavním přístupům spadá hledisko lingvodidaktické a komunikativně praktické hledisko. Jak uvádí Kyloušková, pro účely práce s uměleckým textem k rozvoji komunikativní kompetence je stěžejní komunikativně praktické hledisko (KYLOUŠKOVÁ, 2007, s. 13). Při informačním čtení zaznamenává čtenář hlavní myšlenku, přičemž vypouští nepodstatné detaily. V tomto případě bývá úkolem žáků text převyprávět, nebo odpovědět na otázky. Při vyhledávacím čtení naopak žák hledá konkrétní informaci.

Učitel vstupuje do procesu komunikace mezi autorem a čtenářem (žákem). Nemá však být tím, kdo žákovi předá své vědomosti, ale jeho úkolem je žákům nastínit možné způsoby interpretace díla. Jeho role spočívá v roli průvodce. Učitel by měl žákům pokládat vhodné otázky, kterými je nasměruje na významné momenty díla. Může se jednat o otázky nižší nebo vyšší kognitivní náročnosti. Na otázky nižší kognitivní náročnosti existuje odpověď, kterou můžeme v textu snadno najít. Nad otázkou vyšší kognitivní náročnosti je třeba se zamyslet nad významem textu. Úkolem učitele je především motivovat a podpořit studenty v jejich bádání.

Výuka, během níž se pracuje s textem, by měla zahrnovat několik fází. První fází je fáze přípravná. Předtextová fáze většinou zahrnuje informace o autorovi, literárněhistorický kontext doby, v níž žil, nebo stručná představení jeho dalších děl. Rovněž je vhodné zaměřit se v této fázi na slovní zásobu a klíčová slova. Pokud pracujeme jen s úryvkem díla, je třeba zmínit

dějový kontext, případně představit literární postavy. Následuje samotný proces čtení. „Od primární komunikace (čtení) se dostáváme přes sekundární komunikaci (analýzu textu) k samostatnému osvojení textu čtenářem–žákem, tj. k didaktické interpretaci, jejímž východiskem je žákův čtenářský a estetický zážitek.“ (KYLOUŠKOVÁ, 2007, s. 44). Aby bylo tohoto zážitku docíleno, je obvykle zapotřebí, aby si žák přečetl text několikrát. Po přečtení textu následuje práce s textem. Žáci mohou odpovídat na předem zadané otázky, vyhledávat klíčové části, přeložit část textu z ruštiny do češtiny. Četba je završena aktivitami, které probíhají až ve fázi, kdy došlo k přečtení textu. K těmto aktivitám spadá vyjádření vlastního názoru, reakce na problém nebo otázku, která byla nastíněna.

Z didaktických metod, které je možné k práci s textem při výuce jazyka aplikovat, je možné užívat například tzv. skládání. Metoda je založena na principu správného seskládání částí textu. Text může být rozstříhán na části, nebo pouze přeházen, a úkolem žáků bude, aby sami identifikovali odstavce, které do kontextu nezapadají. Další vhodnou skupinou metod je tzv. přiřazování. Studenti mohou přiřazovat například jména postav s výroky, které pronesly, nebo postavy a jejich charakteristiku. Hojně užívanou technikou je tzv. doplňování. Technika doplňování spočívá v doplnění vhodného slova podle kontextu. Slova mohou být uvedena v tzv. nabídce, ale není to podmínkou.

Literární text volí učitel. Ten musí při výběru zohlednit nejen vlastní preference, ale také musí mít na paměti generační, zkušenostní, případně i ideologické rozdíly mezi sebou samým a studenty. Výběr vhodného díla tedy není snadný, a zaujmout všechny žáky ve skupině může být obtížné. Představa práce s celým literárním dílem ve výuce druhého cizího jazyka je zcela vyloučená, jelikož k tomu nestačí hodinová dotace předmětu. Kyloušková však uvádí, že práce s úryvky není pro žáky přínosná z toho důvodu, že jsou ve velké míře odkázáni na učitele, který jim musí zprostředkovat kontext (KYLOUŠKOVÁ, 2007, s. 39).

Obecně platí, že v rámci domácí přípravy je možné zvolit rozsáhlejší text, než by byl ten, se kterým mají studenti pracovat přímo v hodině ruštiny. Vzhledem k současnému trendu nezatěžovat žáky rozsáhlými domácími úkoly, je však vhodná délka textu spekulativní. Kromě toho je také nezbytné přihlídnout k individuálním potřebám studentů, jelikož jedna textová ukázka může být pro různé žáky různě náročná.

Pakliže volíme text rozsáhlejší, je vhodné jej rozčlenit na kratší úseky. *«Целесообразно при обучении русскому языку как иностранному разделить текст на фрагменты, каждый из которых отражает определенную мини-ситуацию, выделить для каждой ситуации ключевые единицы текста, являющиеся ключом для постижения смысла художественного произведения.»* (ИСУПОВА, 2015, s. 51). Rozčleněním textu se stává pro

žáky přehlednější, a učitel získává větší kontrolu nad tím, v jaké fázi čtení se studenti nacházejí, ale třeba i nad tím, do jaké míry rozumějí obsahu.

V učebnicích ruského jazyka a učebních materiálech bývají umělecké texty ruských klasiků. Důvodem, proč jsou do učebnic zařazovány je nepochybně snaha studenty zaujmout, motivovat je a seznámit je tímto způsobem s ruskou kulturou. Učební komplexy však ve velké míře postrádají cvičení, která by na texty navazovala. Pod texty bývají otázky směřující na obsahovou stránku, většinou už se však tolik nezaměřují na možnou interpretaci textu.

Učitelé proto mnohdy hledají další textové zdroje. Při výuce cizích jazyků, ruský jazyk nevyjímaje, se adaptované texty stávají stále populárnějšími. Zjednodušená forma textu je přizpůsobena na konkrétní tzv. rámcovou úroveň. Text tak obvykle disponuje určitou slovní zásobou, jejíž obtížnost narůstá úměrně vzrůstu jazykové úrovně. Ve výuce ruštiny jako druhého cizího jazyka můžeme například pracovat se zjednodušenými texty ze sborníků *Удивительные истории. 116 текстов для чтения, изучения и развлечения* či *Шкатулка*, které však nejsou vytvořeny s ohledem na českého žáka. Naproti tomu čítanky z řady učebnicových materiálů *Поехали*, které jsou na trhu k dispozici v několika na sebe navazujících dílech, byly sepsány pro české publikum. Přepisy známých, nejen ruských, děl literárních klasiků vydává nakladatelství *INFOA* a *EDIKA*.

Jestliže je motivace důležitým faktorem jakékoliv výuky, při práci s cizojazyčným textem je naprosto nezbytné s tímto aspektem počítat. Zde narážíme na několik potencionálních komplikací. Jednou z nejvýraznějších je obecně pozorovaná nechuť studentů ke čtení. U textů v cizím jazyce se k žákovské neochotě vůbec se jakýmkoliv textem zabývat přidávají obavy z neporozumění obsahu díla. U ruských textů hraje stěžejní úlohu také azbuka, kterou se žáci teprve učí, a která je pro ně tedy mnohem obtížnější než latinka, se kterou pracují od prvních ročníků základních škol. Dalším problémem azbuky je její stejnorodost, pokud jde o velikost písmen na řádku. Latinka totiž obsahuje daleko větší množství písmen, která prostupují do horní poloviny řádku. Dlouhé texty psané azbukou bývají tudíž pro žáky náročnější. Takové texty jsou pro ně méně přehledné a žáci se mnohem rychleji unavují, což vede ke ztrátě motivace.

Jednou z možností, jak studenty motivovat, je začlenění literárního díla do jazykové výuky nikoliv formou textu, ale videa. K tomu je možné využít filmovou adaptaci některého z ruských děl, stejně dobře však poslouží videa, která shrnují obsah díla. Ta bývají často mnohem kratší než film. U filmových adaptací ve výuce navíc nastává problém, že studenti vnímají činnost pasivně, a tedy často získávají pocit, že není potřeba, aby dávali pozor, jelikož je hodina spíše oddychová. I zde proto platí, že je vhodné video rozfázovat na kratší úseky, a studentům předem zadat otázky, na které se již v době sledování mohou zaměřit.

Literatura

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_-vyznacene_zmeny.pdf

KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2.

ŠEBESTOVÁ Simona, Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie / Simona Šebestová. – 1. vyd. – Brno: Masarykova univerzita, 2011. – 158 s.: il. – (Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 25) ISBN 978-80-210-5685-5. Dostupné také z: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp25.pdf>

ИСУПОВА С. М. Текст как лингводидактическая единица обучения русскому языку как неродному. *Международный научно-исследовательский журнал* Научный журнал на тему: *Естественные и точные науки, Техника и технологии, Медицинские науки и общественное здравоохранение, Сельскохозяйственные науки, Социальные науки*. ISSN 2227-6017. Dostupné z: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-kak-lingvodidakticheskaya-edinita-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-nerodnomu/viewer>

КИСЕЛЕВА Е. Н., ПОВАРНИЦЫНА М. А. Домашнее чтение как средство обучения русскому языку во внеязыковой среде. In: KORYČÁNKOVÁ, Simona. Актуальные проблемы обучения русскому языку XIII. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 122–129. ISBN: 978-80-210-9077-4. Dostupné také z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1018/3156/801-2/#preview>

ХАБАРОВА К. В., ТИМОФЕЕВА Н. А., МАЛЫШЕВА Н. А. Преподавание русской литературы в системе РКИ как фактор интеграции иностранных учащихся в российское социокультурное пространство. *Международный научный журнал "Символ науки"*. 2017, (№ 02-1/2017), s. 181–183. Dostupné z: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-russkoy-literatury-v-sisteme-rki-kak-faktor-integratsii-inostrannyh-uchaschihsya-v-rossiyskoe-sotsiokulturnoe/viewer>