

Rečové zručnosti, práca s textom a vyučovanie ruského jazyka v kontexte českého jazykového prostredia

Rozboudová, L.: *Современная дидактика русского языка как второго иностранного: речевые умения*. Praha: Nakladatelství Karolinum 2020. 147 s. ISBN 978-80-246-4635-0

Ján Gallo

Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra
jgallo@ukf.sk

V roku 2020 vydala Univerzita Karlova v Prahe nový titul (v poradí druhý zo série troch monografických prác nazvaných *Современная дидактика русского языка как второго иностранного*) prezentujúci problematiku rečových zručností a prácu s textom vo vyučovaní ruského jazyka ako druhého, resp. tretieho cudzieho jazyka (prvý titul bol venovaný jazykovým prostriedkom a tretí bude zameraný na aktuálne otázky vyučovania ruského jazyka). Publikácia bola vydaná za podpory projektu *Progres Q17 – Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu*. Jej autorka – L. Rozboudová – ju zostavila za účelom skvalitnenia edukačného procesu v rámci cudzojazyčnej výučby ruského jazyka.

L. Rozboudová monografickú prácu adresuje predovšetkým učiteľom ruského jazyka na českých základných a stredných školách a tiež študentom rusistiky učiteľských študijných programov so zameraním na didaktiku ruského jazyka primárneho a sekundárneho vzdelávania. Stotožňujeme sa s autorkou, že ďalšími adresátmi môžu byť aj samotní žiaci a študenti hľadajúci ideálne stratégie pre svoje vlastné vzdelávanie. Podľa nášho názoru prezentovaná monografická práca výraznou mierou napomôže predovšetkým začínajúcim učiteľom ruského jazyka.

Impulzom k zámeru spracovať sériu troch monografických prác boli spoločenské zmeny v Českej republike po roku 1989 a tiež komplexné prezentovanie aktuálneho stavu vyučovania ruského jazyka ako druhého, resp. tretieho cudzieho v kontexte českého jazykového prostredia. Konštatujeme, že ide o pozitívny vklad do aktuálnej problematiky vyučovania ruského jazyka.

Cieľom autorky recenzovanej monografie je prezentovať témy súvisiace predovšetkým s formovaním a rozvíjaním štyroch základných druhov rečovej činnosti (hovorenie, písanie, čítanie a počúvanie) u žiakov a študentov na základných a stredných školách v Českej republike s akcentom na český jazyk ako blízko príbuzný. Stotožňujeme sa s názorom autorky, že nácvik rečových zručností „является ключевым элементом обучения русскому языку и в чешских школах“ (s. 137).

Metodológia danej, v poradí druhej, monografickej práce je totožná s prvou, t. j. je založená na štandardných metódach pedagogického, lingvodidaktického a psycholingvistického výskumu. Pri spracovaní monografie sa tiež vychádza z analýz poznatkov odbornej pramennej literatúry, kurikulárnych dokumentov, metódy pedagogickej introspekcie a ďalších metód v pedagogickom výskume.

Z hľadiska štruktúry monografiu tvorí 7 kapitol, spomedzi ktorých 2. 3. 4. a 5. sú ťažiskové (pozornosť sa v nich venuje hovoreniu a písaniu ako produktívnym druhom rečovej činnosti; čítaniu a počúvaniu ako receptívnym druhom rečovej činnosti). Kľúčové kapitoly majú podobnú základnú kompozíciu (všeobecné poznatky o každej rečovej zručnosti; opis požiadaviek na danú rečovú zručnosť uvedených v učebných osnovách Českej republiky; lingvistické a psychologické základy rozvíjania danej rečovej zručnosti; potrebné zručnosti a schopnosti na komunikáciu pomocou toho-ktorého druhu rečovej činnosti; základné metodické

pravidlá; odporúčania v procese rozvíjania zručností s typológiou cvičení; odporúčania na kontrolu a hodnotenie používania danej zručnosti). Okrem samotných siedmich kapitol práca obsahuje úvod (s. 11–12), záver (s. 137–139), anglické rezumé (s. 140–142), zoznam použitej literatúry (s. 143 – 145) a vecný register (s. 146–147).

V prvej kapitole (*Речевые умения и их взаимоотношения*) sa vysvetľujú vzájomné vzťahy medzi jednotlivými rečovými zručnosťami. V rámci statusu ruského jazyka ako druhého, resp. tretieho cudzieho jazyka sa akcentuje rečová zručnosť hovorenia ako najdôležitejšia a najpotrebnejšia nielen z hľadiska potreby praktického ovládania daného cudzieho jazyka v každodennej praxi v rámci bežnej každodennej komunikácie, ale aj nácviku hovorenia bezprostredne na vyučovaní. V danej kapitole sa vysvetľujú vzťahy v rámci jednotlivých rečových zručností, ako aj v súvislosti s jazykovými prostriedkami. Prezentujú sa aj hlavné črty a rozdiely písomného a ústneho prejavu bezprostredne súvisiace s rečovými zručnosťami a ich nácvikom na vyučovaní. V neposlednom rade sa stručne uvádzajú aj jazykové osobitosti písomného a ústneho prejavu v rámci základných jazykových rovín.

V úvode druhej kapitoly (*Говорение*) sa akcentuje vnímanie hovorenia z hľadiska vyučovania ruského jazyka pre cudzincov ako najdôležitejšej rečovej zručnosti spomedzi ostatných v súčasných podmienkach českých základných a stredných škôl. Praktické zameranie vyučovania ruštiny ako druhého cudzieho jazyka sa odôvodňuje jeho súčasným, nie natoľko potrebným jazykom v porovnaní s dominantnou angličtinou. Významu rozvíjania komunikačnej kompetencie v ruskom ústnom prejave je venovaná značná pozornosť. Hovorenie sa v danom kontexte chápe nielen ako cieľ vyučovania, ale aj ako jeho prostriedok. Ďalej sa vo všeobecnosti uvádzajú tri základné funkcie hovorenia v cudzojazyčnej edukácii. Vysvetľuje sa aj podstata hovorenia ako druhu rečovej činnosti, t. j. vyjadrenie vlastných myšlienok v cudzojazyčnom komunikačnom procese, čo sa porovnáva s ústnym prehovorením, napr. pri vypracovávaní jazykových cvičení. V podkapitole 2.1 (*Требования к говорению в ключевых курикулумных документах Чешской Республики*) sa prezentujú požiadavky na hovorenie, ktoré sú predpísané v jednotlivých kľúčových kurikulárnych dokumentoch Českej republiky pri vyučovaní ruského jazyka na základných a stredných školách. V ďalších troch podkapitolách (2.1.1, 2.1.2, 2.1.3) sa následne tieto stanovené požiadavky v rámci základných dokumentov aj podrobnejšie analyzujú. V podkapitole 2.1.1 ide o analýzu požiadaviek len na úrovniach A1 a B1 ako funkčných, resp. cieľových úrovní ovládania ruského jazyka na základných a stredných školách Českej republiky. V podkapitole 2.1.2 sa v rámci dvoch dokumentov uvádzajú požiadavky na vyučovanie ruštiny ako ďalšieho cudzieho jazyka (štandardy pre základné vzdelávanie – ruský jazyk). V podkapitole 2.1.3 sú uvedené len tie očakávané výsledky, ktoré sa týkajú vlastnej produkcie reči žiakov a študentov pri monológovi a dialógu. V súvislosti s dokumentom *Государственный стандарт среднего общего образования* sa konštatuje, že podrobnejšia špecifikácia uvedených očakávaných výsledkov absentuje. V danom dokumente sa neuvádzajú ani žiadne konkrétne prostriedky a frázy na riešenie komunikačných funkcií toho-ktorého cudzieho jazyka spolu s typmi textov. Právom sa poukazuje na to, že konkrétny charakter vyučovania na dosiahnutie uvádzaných očakávaných výsledkov bude závisieť od samotného vyučujúceho, kontingentu žiakov a študentov a tiež ich cieľov, potrieb a záujmov. V podkapitole 2.2 (*Лингвистическая и психологическая основы работы над говорением*) sa podrobnejšie analyzuje problematika najdôležitejších lingvistických a psychologických otázok bezprostredne súvisiacich s procesom nácviku hovorenia v cudzom jazyku. Ide o analýzu komunikačnej situácie v bežnej jazykovej praxi a na vyučovaní. V procese vyučovania cudzieho jazyka sa zdôrazňuje kľúčová úloha komunikačnej situácie a podčiarkuje sa význam jednej zo základných didaktických zásad – zásady situatívnosti. Ďalej sa v podkapitole 2.2.2 charakterizujú a vysvetľujú dve základné formy realizácie hovorenia (monológ a dialóg) a v podkapitole 2.2.3 ide o porovnanie procesov vzniku ústneho prehovoru v materinskom a cudzom jazyku (uvádza sa niekoľko fáz vzniku ústneho

prehovoru v bežnej jazykovej praxi s následným výkladom danej problematiky v rámci vyučovania ruského jazyka v českom jazykovom prostredí). Na s. 31 vítame uvedenie pasáže o potrebe motivácie k hovoreniu v cudzom jazyku na vyučovaní a, naopak, o demotivácii vyvolanej neprirodzenými komunikačnými situáciami vyplývajúcimi z prostredia klasickej triedy. V danej podkapitole sa v rámci procesu vzniku prehovoru neopomína na s. 32 ani druhá fáza (kódovanie) a tiež na s. 33 aspoň stručne tretia – zvuková – realizácia s odkazom na jej podrobnejší výklad v prvej časti série monografických prác. V podkapitole 2.3 (*Работа над формированием навыков говорения на русском языке*) sa prezentujú tradičné štyri typy zručností a schopností potrebných na nácvik hovorenia ako druhu rečovej činnosti, berúc do úvahy české jazykové prostredie. Veľmi cennou je podkapitola 2.3.2, v ktorej sa v trinástich bodoch uvádza výklad metodických odporúčaní na rozvíjanie hovorenia, ktorý, v zhode s autorkou, ani my nepovažujeme za vyčerpávajúci. Nemenej cenné sú aj podkapitoly 2.3.3 a 2.3.4, v ktorých sa, berúc do úvahy aktuálnu situáciu vyučovania ruského jazyka v Čechách, predkladá v šiestich bodoch autorkin konkrétny postup práce pri rozvíjaní dialogických prehovorov s akcentom ich nácviku hlavne v základných školách v porovnaní s monologickými prehovormi, vhodnejšími (aj podľa nášho názoru) skôr na nácvik v stredných školách (pri práci na rozvíjaní monologických prehovorov sa predkladá tiež šesť bodov). V podkapitole 2.3.5 sa prezentuje základná klasifikácia cvičení (s doloženými konkrétnymi príkladmi zadaní) určenými na rozvíjanie hovorenia. Na s. 49–50 vítame uvedenie názoru o nie vždy dostatočnom počte rečových stimulov v učebných komplexoch Českej republiky na realizovanie komunikačných situácií priamo na vyučovaní. Aj v porovnaní s danou situáciou, napr. na Slovensku, možno s autorkou len súhlasiť. V rámci kontroly a hodnotenia hovorenia na vyučovaní sa v podkapitole 2.4 uvádzajú štyri aspekty, ktoré by sa mali brať do úvahy. Pokiaľ ide o problematiku korekcie chybovosti po dialogickom alebo monologickom prehovore žiaka alebo študenta kladne hodnotíme autorkin postoj k samostatnej korekcii žiaka alebo študenta (самокоррекция) alebo korekciám učiteľom po dialogickom alebo monologickom prehovore rôznymi, podľa nášho názoru, efektívnymi spôsobmi.

V úvode tretej kapitoly (*Письмо*) sa vysvetľuje význam písania (písomného prejavu) ako druhu rečovej činnosti v porovnaní s nesprávne interpretovanou technikou písania. V ďalších kompozične totožných podkapitolách podľa vzoru prvej kapitoly sa identifikujú a interpretujú otázky súvisiace s písaním ako druhom rečovej činnosti: uvádzajú sa požiadavky týkajúce sa priamo písania (písomného prejavu), ktoré sú publikované v jednotlivých kurikulárnych dokumentoch Českej republiky (akcent sa kladie na úroveň A1 a B1 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky). V podkapitole 3.2 (*Лингвистическая и психологическая основы работы над письмом*) sa podobne ako pri hovorení uvádzajú základné lingvistické a psychologické otázky spojené s procesom rozvíjania písomného prejavu v cudzom jazyku, charakterizujú sa písané texty (podkapitola 3.2.1), vysvetľuje sa význam komunikačných situácií pri nácviku písomného prejavu (podkapitola 3.2.2) a proces produkcie písomného prejavu (3.2.3). V podkapitole 3.3 (*Работа над формированием навыков письма на русском языке*) sa uvádzajú, podobne ako pri hovorení, štyri typy zručností a schopností potrebných na nácvik písomného prejavu, pričom sa opäť berie do úvahy české jazykové prostredie. V podkapitole 3.3.2 na s. 65–67 vítame uvedenie desiatich základných metodických pravidiel, ktoré L. Rozboudová odporúča dodržiavať počas celého procesu nácviku písomného prejavu na dosiahnutie požadovanej úrovne u žiakov základných a stredných škôl v Českej republike. Ďalej sa v podkapitole 3.3.3 v rámci uvedenia piatich základných prístupov na rozvíjanie písomného prejavu náležitá pozornosť venuje procesuálnemu prístupu (процессуальный подход), ktorého základ tvorí proces nácviku písania, a nie jeho výsledok. V zhode s autorkou môžeme konštatovať, že daný prístup sa v súčasných učebných komplexoch ruského jazyka pre cudzincov ani v slovenskom jazykovom prostredí neuplatňuje. I z tohto môžeme usudzovať, že vyučovanie cudzích jazykov má ešte v podmienkach českej alebo slovenskej školy značné

rezervy. Na zlepšenie daného stavu sa na s. 68 ponúka jedenásť veľmi vhodných fáz odporúčanej postupnosti práce, ktorú môže vyučujúci aplikovať (a aj podľa vlastného uváženia prispôsobovať) pri zadávaní písania vlastných samostatných prác žiakov a študentov (napr. slohových prác). V podkapitole 3.3.4 sa podobne ako pri hovorení aj pri nácviku písania prezentuje syntéza základnej typológie cvičení podľa niektorých renomovaných autorov českej a zahraničnej proveniencie. V podkapitole 3.4 (*Контроль и оценка письма*) sa zdôrazňuje špecifika kontroly a hodnotenia písomného prejavu v českom jazykovom prostredí. Okrem adekvátnej kladnej motivácie žiakov a študentov na vytváranie vlastných písaných textov sa v podmienkach českej školy akcentuje kontrola a hodnotenie skôr výsledku nácviku procesu písomného prejavu než samotný proces jeho nácviku. Uvádzajú sa aj štyri základné aspekty, na základe ktorých by bolo možné realizovať kontrolu a samotné hodnotenie výsledného písomného prejavu. Na s. 72 vítame uvedenie konštatovania, že pri hodnotení výsledného písomného prejavu sa často sledujú gramatické, lexikálne a ortografické chyby a vôbec, alebo len veľmi zriedka, sa venuje pozornosť samotnému obsahu textu. Aj podľa nášho názoru to má za následok znižovanie motivácie žiakov a študentov k tvorivému písaniu (o tvorivom písaní pozri novinku A. Kalečic a O. Makarowskej, 2020). Nespochybniteľné je aj tvrdenie, že v českom jazykovom prostredí prevláda orientácia na hodnotenie tvorivého písania známku s korekciou chýb väčšinou jazykového charakteru. Daný fakt predstavuje značný problém adekvátnej motivácie s následným zvyšovaním efektivity nácviku písania. Uvedené nanajvýš pravdivé konštatovania môžeme aj v porovnaní so slovenským jazykovým prostredím len potvrdiť.

V úvode štvrtej kapitoly (*Аудирование*) sa v rámci cudzojazyčného vyučovania počúvanie považuje nielen za jeho cieľ, ale okrem veľkého didaktického významu počúvania sa akcentuje aj jeho funkcia prostriedku osvojenia si jednotlivých jazykových prostriedkov a všetkých ostatných rečových zručností. Uvádzajú sa aj názory niektorých autorov zahraničnej proveniencie na počúvanie (napr. ako najčastejšie používaný druh rečovej činnosti, dôležitosť pri pochopení vypovedaných slov). V podkapitole 4.1 (*Требования к аудированию в ключевых куррикулумных документах Чешской Республики*) sa podobne ako v analogických dvoch podkapitolách 2.1 (hovorenie) a 3.1 (písanie) uvádzajú charakteristiky a požiadavky na nácvik počúvania stanovené v niektorých kurikulárnych dokumentoch Českej republiky. V podkapitole 4.2 (*Лингвистическая и психологическая основы работы над аудированием*) sa podrobne vysvetľuje problematika základných lingvistických a psychologických otázok súvisiacich s procesom rozvíjania počúvania, uvádzajú sa rôzne prístupy k typológii počúvania, t. j. počúvanie na jednej strane ako komplementárny element a na strane druhej ako relatívne samostatná zručnosť. V rámci iných klasifikácií sa prezentuje priame, sprostredkované, analytické, syntetické, globálne, výberové, detailné, učebné a komunikačné počúvanie (podkapitola 4.2.1). V podkapitole 4.2.2 sa uvádza charakteristika a kritériá výberu textov vhodných na počúvanie. V podkapitole 4.2.3 sa akcentuje význam komunikačnej situácie pri nácviku počúvania na vyučovaní, t. j. výber zodpovedajúcej komunikačnej situácie pre daný kontingent žiakov a študentov, na základe čoho ide o prekonanie problému pochopenia motívu činnosti, prečo to hovoriaci hovorí. V danej podkapitole sa možno len stotožniť s opodstatneným tvrdením o vytváraní doplnujúcich komunikačných situácií okrem tých, ktoré sú uvedené v učebnici, a na základe nich realizovať nácvik počúvania pred textom, v rámci textu a po texte. V podkapitole 4.2.4 sa vysvetľuje proces vnímania (percepce) znejúceho prehovoru a zdôrazňuje sa aj potreba cieľavedomej práce na motivovaní žiakov a študentov nielen k samotnému vypočutiu ruského textu, ale aj k ďalšej práci s takýmto textom spolu s rozvíjaním produktívnych rečových zručností. V podkapitole 4.3 (*Работа над формированием навыков аудирования на русском языке*) sa uvádzajú, podobne ako pri hovorení a písaní, štyri typy zručností a schopností (technické, jazykové, rečové a komunikačné + iné faktory, taktiky a stratégie) potrebné na nácvik

počúvania ako druhu rečovej činnosti. Aj v tomto prípade sa zohľadňuje české jazykové prostredie. V podkapitole 4.3.2 kladne hodnotíme uvedenie štrnástich základných metodických pravidiel počas celého procesu nácviku počúvania, ktoré ani v prípade počúvania nemožno, v zhode s autorkou, považovať za úplné, pretože nácvik je potrebné prispôbovať konkrétnemu kontingentu žiakov a študentov. V úvodnej časti podkapitoly 4.3.3 sa v procese cieleného a systematického nácviku počúvania na vyučovaní akcentuje jeho bezprostredný súvis s nácvikom nielen hovorenia, ale aj ďalších rečových zručností a všetkých jazykových prostriedkov. Ďalej sa v piatich bodoch prezentuje aj možná postupnosť práce s textom pri nácviku počúvania, pričom sa berie do úvahy súčasný kontext vyučovania ruského jazyka v českom jazykovom prostredí a spôsob prezentácie textov na počúvanie v dostupných učebniciach ruského jazyka v Českej republike. Uvedenie navrhovanej postupnosti (s. 92–93) hodnotíme veľmi pozitívne, pretože reflektuje všetky efektívne formy práce pri nácviku počúvania v spojení s prácou s textom. Konštatujeme, že aj na Slovensku sa podobný model aplikuje len sčasti. V podkapitole 4.3.4 sa pri prezentovaní základných druhov cvičení (prípravné a rečové) na nácvik počúvania stotožňujeme s akcentovaním nielen fonetických prípravných cvičení (autorka uvádza aj príklady konkrétnych zadaní), ale aj kontrastívnych. Aj podstata rečových cvičení na priame a sprostredkované počúvanie je náležite odborne vysvetlená s doložením konkrétnych príkladov zadaní. V podkapitole 4.4 (*Контроль и оценка аудирования*) sa v rámci kontroly a hodnotenia priameho počúvania náležite akcentuje hodnotenie schopnosti počúvajúceho adekvátne pochopiť nielen samotný obsah vypočutých replík, ale aj vzťah hovoriaceho, t. j. žiaka alebo študenta k nim.

V úvodnej časti piatej kapitoly (*Чтение*) sa uvádzajú definície čítania, zdôrazňuje sa jeho spojenie s inými druhmi rečovej činnosti pri praktickom používaní jazyka v reálnych komunikačných situáciách. Prezentuje sa aj didaktický význam čítania, t. j. ako cieľ, tak aj prostriedok vyučovania cudzieho jazyka. Význam čítania sa prezentuje aj z aspektu interkultúrneho komunikačného vzdelávania, ako aj v súvislosti s celoživotným učením sa cudzieho jazyka. V podkapitole 5.1 (*Требования к чтению в ключевых курикулумных документах Чешской Республики*) sa podobne ako pri predchádzajúcich druhoch rečovej činnosti (hovorenie, písanie, počúvanie) prezentujú požiadavky na nácvik čítania v rámci základných kurikulárnych dokumentov Českej republiky. Uvádza sa aj charakteristika čítania v rámci úrovni A1 a B1 ovládania cudzieho jazyka podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. V podkapitole 5.1.2 sa v rámci uvedeného dokumentu uvádzajú očakávané výsledky pri učení sa ruštiny pre cudzincov na základnej škole, u žiakov so špeciálnymi potrebami vzdelávania a v podkapitole 5.1.3 ide o prezentovanie očakávaných výsledkov vzdelávania na stredných školách, ktoré sa týkajú len čítania. V rámci druhého uvádzaného dokumentu sa v podkapitole 5.1.3 na s. 102 prezentujú konkrétne zručnosti, ktorými má študent disponovať v súvislosti s čítaním na maturitnej skúške. Dokument tiež obsahuje uvedenie charakteristiky východiskových textov, komunikačných situácií, sfér použitia jazyka a tematických oblastí. V podkapitole 5.2 (*Лингвистическая и психологическая основы работы над чтением*) je dostatočne podrobne spracovaná problematika typológie čítania (podkapitola 5.2.1), prezentuje sa sedem základných kritérií (s adekvátnym vysvetlením) výberu textov na čítanie (podkapitola 5.2.2) a tiež sa stručne, jasne a zrozumiteľne vysvetľuje problematika komplexného a zložitého procesu čítania, t. j. vnímania písaného prejavu (podkapitola 5.2.3). V danej podkapitole sa neopomínajú ani mechanizmy, ktoré bezprostredne súvisia s čítaním (внутреннее проговаривание, вероятностное проговаривание, осмысление). V podkapitole 5.3 (*Работа над формированием навыков чтения на русском языке*) sa podobne ako v predchádzajúcich podkapitolách (2.3, 3.3, 4.3) uvádzajú štyri základné typy zručností a schopností (technické, jazykové, rečové a komunikačné) potrebné pri rozvíjaní čítania s porozumením ako druhu rečovej činnosti, pričom sa aj v tomto prípade berie do úvahy české jazykové prostredie. V podkapitole 5.3.2 sa prezentuje 12 metodických pravidiel, ktoré

je, podľa názoru autorky, potrebné dodržiavať počas celého procesu nácviku čítania s porozumením. S uvedenými pravidlami sa v plnej miere stotožňujeme a taktiež ich nepovažujeme za úplne vyčerpávajúce. V podkapitole 5.3.3 sa z hľadiska vyučovania ruštiny na českých základných a stredných školách náležite vysvetľuje problematika rozvíjania čitateľskej zručnosti v dvoch základných fázach: učenie techniky čítania a učenie techniky porozumenia. Právom sa zdôrazňuje paralelné rozvíjanie oboch fáz v edukačnom procese českého jazykového prostredia s doložením autorkiných praktických odporúčaní. V podkapitole 5.3.4 sa uvádza spolu s konkrétnymi príkladmi zadania v rámci toho-ktorého druhu čítania typológia cvičení na nácvik techniky čítania a techniky porozumenia s pravdivou kritikou zadania *Прочитайте текст*. Danú kritiku považujeme za konštruktívnu a opodstatnenú. Uvedené zadanie bez konkretizácie a ďalšej informácie, ako budú žiaci a študenti ďalej pracovať s textom, je rozšírené v mnohých dostupných učebniciach ruského jazyka (nielen) v Českej republike. V podkapitole 5.4 (*Контроль и оценка чтения*) sa zdôrazňuje dôležitosť kontroly a hodnotenia porozumenia textu v rámci procesu čítania. Uvádzajú sa aj ďalšie odporúčania a rady spojené s problematikou prekladu textu pri jeho čítaní, s kontrolou stupňa formovania techniky čítania na úrovni začiatku a s korekciou chýb pri nácviku techniky čítania.

Za mimoriadne cenný počin autorky považujeme spracovanie šiestej kapitoly (*Работа с текстом при формировании речевых умений*). Daná problematika sa v monografických prácach podobného zamerania často vyskytuje len ako súčasť výkladu o čítaní s porozumením. S úvodným konštatovaním autorky o kľúčovej role textu v cudzojazyčnej výučbe a dostatočnej práci s rôznymi druhmi textov na zabezpečenie adekvátneho rozvíjania všetkých druhov rečovej činnosti možno v plnej miere len súhlasiť. V rámci tradičnej typológie textov (podkapitola 6.1) sa uvádzajú rôzne prístupy ku klasifikácii textov podľa autorov prevažne ruskej proveniencie. V súvislosti s druhmi a žánrami textov sa zdôrazňuje postupnosť s ich oboznamovaním sa na vyučovaní a vzatie do úvahy ďalších kritérií. Fázy práce s textom (*предтекстовая, притекстовая и послетекстовая*), uvedené v podkapitole 6.2, môžu poslúžiť ako návod hlavne pre začínajúcich učiteľov na čo najefektívnejšiu prácu s cudzojazyčným textom na vyučovaní (nielen) ruského jazyka ako druhého, resp. tretieho cudzieho. Podkapitola 6.3 predstavuje cenné poznatky z problematiky prognózovania (anticipácie) ako zručnosti, ktorá uľahčuje vnímanie a porozumenie textu pri počúvaní alebo čítaní. Podrobnejšie sa pertraktujú možné spôsoby a metódy práce (premýšlenie otázok samotným vyučujúcim pred počúvaním alebo čítaním textu, metóda brainstormingu, vizuálne prostriedky, opis konkrétnej komunikačnej situácie, v ktorej text vznikol a i.) pri prognózovaní obsahu textu v predtextovej fáze a fáze súvisiacej s textom. Aj podkapitola 6.4 (*Языковая догадка*) prináša v rámci problematiky jazykového odhadu užitočné informácie. Konštatujeme, že vecné, jasné, zrozumiteľné a sčasti inovatívne spracovanie podkapitol 6.1, 6.2 a 6.3 prispieva k celkovému veľmi dobrému dojmu z recenzovanej publikácie.

V siedmej kapitole (*Применение визуальных средств при формировании речевых умений*) sa spomedzi všetkých vyučovacích prostriedkov (nielen) v cudzojazyčnej edukácii pozornosť sústreďuje na podrobnejšie demonštrovanie možností efektívneho využitia rôznych druhov vizuálnych pomôcok (realistické a analogické, logické, symbolické a kartografické) v procese rozvíjania rečových zručností na hodinách ruského jazyka. Aj v prípade danej kapitoly potvrdzujeme splnenie cieľa, ktorý autorka sledovala spracovaním pertraktovanej problematiky.

Summa summarum môžeme konštatovať, že autorke sa na základe správne zvolenej metodológie, kompozície a zodpovedajúcemu odbornému výkladu prezentovanej problematiky, podarilo spracovať zmysluplnú a užitočnú publikáciu, ktorú odborná verejnosť len uvíta vzhľadom na úzky diapazón prác (v Českej republike i na Slovensku) zameraných na doterajšie i aktuálne požiadavky vyučovania ruštiny ako druhého, resp. tretieho cudzieho jazyka.

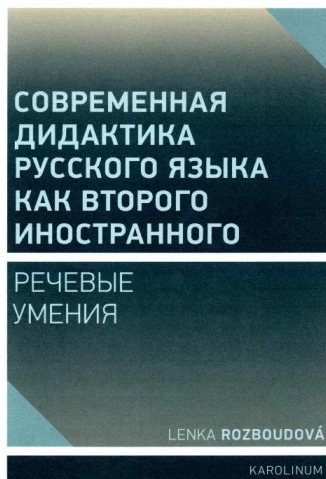
Koncom aktuálneho kalendárneho roka radi uvítame z pripravovanej série troch

monografických prác vydanie tretieho (nemenej užitočného a obohacujúceho) plánovaného titulu o otázkach vyučovania ruského jazyka v súčasnosti.

Literatúra:

КАЛЕЧИЦ, А. – МАКАРОВСКА, О. (2020): *Креативное письмо. Часть I. Только начинаем.* Санкт-Петербург: Златоуст.

ROZBOUDOVÁ, L. (2020): *Современная дидактика русского языка как иностранного: речевые умения.* Praha: Nakladatelství Karolinum.



Obrazok 1 Vrchná časť obálky recenzovanej monografickej práce *Современная дидактика русского языка как второго иностранного: речевые умения* (2020)