

Digitálna výučba v oblasti vysokoškolskej germanistiky

Monika Hornáček Banášová (ed.)



Digitálna výučba v oblasti vysokoškolskej germanistiky

Monika Hornáček Banášová (ed.)



Spolufinancované z
programu Európskej únie
Erasmus+

Táto publikácia vznikla v rámci projektu Germanistik Digital 2020-1-SK01-KA226-HE-094271 financovaného s podporou Európskej komisie. Publikácia reprezentuje výlučne názory autorov a komisia a ani Národná agentúra SAAIC nezodpovedajú za akékoľvek použitie informácií obsiahnutých v tejto publikácii.

Digitálna výučba v oblasti vysokoškolskej germanistiky

Monika Hornáček Banášová

© Autorky a autori

Hana Bergerová | Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Ján Demčíšák | Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Agnese Dubová | Ventspils Augstskola

Olivera Durbaba | Univerzitet u Beogradu

Milka Enčeva | Univerza v Mariboru

Simona Fraščíková | Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Monika Hornáček Banášová | Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Veronika Jičínská | Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Daumantas Katinas | Vilniaus universitetas

Eglė Kontutytė | Vilniaus universitetas

Dzintra Lele-Rozentale | Ventspils Augstskola

Alja Lipavc Oštir | Univerza v Mariboru

Danijela Vranješ | Univerzitet u Beogradu

Z nemeckého originálu preložila a upravila

Monika Hornáček Banášová

Recenzentky

Prof. Ineta Balode

Dr. Liljana Kač

© Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2023

1. vydanie

197 strán

ISBN 978-80-572-0323-0

Obsah

Predslov	5
Súčasný trendy vo vzdelávaní a projekt Germanistik Digital	7
<i>Monika Hornáček Banášová</i>	
Výučba jazykovedných znalostí v online priestore	13
<i>Monika Hornáček Banášová</i>	
Konstruktivistický prístup na príklade lingvistiky	21
<i>Alja Lipavica Oštir</i>	
Používanie digitálnych nástrojov na precvičovanie jazykových javov	33
<i>Simona Fraščíková</i>	
O výučbe odborných vedomostí a zručností v digitalizovanom predmete lexikológia	54
<i>Daumantas Katinas</i>	
Frames, rámcovanie a online výučba: prípadová štúdia	65
<i>Hana Bergerová</i>	
Akademická komunikácia v digitálnom veku. Niekoľko úvah o komplexnosti prednášky z interdisciplinárneho a interkultúrneho hľadiska	80
<i>Dzintra Lele- Rozentāle</i>	
Vyučovanie písomných písania v digitálnom prostredí	96
<i>Agnese Dubova</i>	
Mediálna didaktika a získavanie odborných jazykových kompetencií v štúdiu germanistiky	111
<i>Eglė Kontutytė</i>	
E-learning a metóda založená na pamätných miestach vo vyučovaní DaF	131
<i>Milka Enčeva</i>	
Výzvy praktického vyučovania cudzích jazykov v digitálnom prostredí a niektoré návrhy riešení	147
<i>Danijela Vranješ</i>	
Kultúrne povedomie a kultúry prejav v digitálnom prostredí	157
<i>Ján Demčíšák</i>	

Výzvy digitálnej literárnej vedy pre germanistiku v zahraničí	171
<i>Veronika Jičínská</i>	

Vzdelávanie v čase hospodárskej krízy a online vyučovanie ako útočisko alebo slepá ulička	188
<i>Olivera Durbaba</i>	

Predslov

Táto publikácia vznikla v rámci projektu Erasmus+ Germanistik Digital (2020-1-SK01-KA226-HE-094271) a jej cieľom je opísať a stanoviť nové trendy v digitálnom vyučovaní germanistiky na vysokých školách.

Pozornosť sa sústreďuje na udržateľné zmeny a na zlepšenie kvality vyučovania nemčiny s cieľom vysporiadania sa s novými výzvami digitálneho veku.

Projekt Germanistik Digital koordinovala Katedra germanistiky Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Slovensko) v spolupráci s katedrami germanistiky na týchto univerzitách: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (Česká republika), Univerza v Mariboru (Slovinsko), Vilniaus universitetas (Litva), Ventspils Augstskola (Lotyšsko) a Univerzitet u Beogradu (Srbsko).

Hlavným cieľom bolo vytvoriť a použiť voľne dostupné online učebné a vzdelávacie materiály, ktoré dostatočne rozvíjajú viaceré kľúčové kompetencie súvisiace s odbornou spôsobilosťou absolventov nemeckého jazyka a literatúry.

Konkrétne tematické zamerania sú výsledkom analýzy učebných osnov všetkých partnerov projektu, takže materiály sa dajú s určitosťou použiť v európskom priestore. Inovatívny charakter vyplýva zo zamerania na súčasný rozvoj cudzích jazykov, odborných a vzdelávacích kompetencií v digitálnom prostredí. Nové materiály sú zároveň k dispozícii na samoštúdium, čo podporuje vlastnú iniciatívu študentov pri online vzdelávaní. Snahou o voľnú dostupnosť v zmysle open source dosahujú materiály ďalšiu inováciu a širší okruh používateľov - <https://gedi.germanistik-ucm.eu>.

Podpora a rozvoj digitálnych kompetencií pedagógov pracujúcich s digitalizovanými učebnými materiálmi je jednou z ďalších priorít, pretože zapojenie a motivácia študentov do veľkej miery závisí od ich ďalšieho vzdelávania a schopnosti zmysluplne využívať nové technológie. Teoretické spracovanie podmienok výučby pomocou nových technológií zatiaľ nie je dostatočne reflektované v súčasných vedeckých publikáciách, najmä v oblasti vysokoškolskej pedagogiky.

Väčšina dnešných pedagógov v terciárnom vzdelávaní získala príslušné kompetencie vo svete digitálnych médií až neskôr vo svojom profesionálnom živote. Z tejto skutočnosti vyplýva potreba koncipovať túto publikáciu. V súvislosti s vyučovaním počas novej pandemickej situácie pedagógovia uvádzajú, že online vyučovanie je pre nich veľkou výzvou, najmä pokiaľ ide o prispôsobenie a realizáciu online hodín.

S cieľom uľahčiť túto situáciu a prácu pedagógov vznikla táto kniha, ktorá obsahuje praktické skúsenosti a konkrétne metodické odporúčania pri zavádzaní online učebných materiálov. Spojenie teoretických poznatkov s príkladmi z praxe ukazuje, že nejde len o aplikáciu teoretických poznatkov, ale odporúčania a rady sú formulované na základe skúseností z realizácie a tvorby vzdelávacích materiálov v rámci práce na projekte.

Všetci členovia projektu prezentujú v tejto publikácii svoje vlastné skúsenosti s implementáciou vzdelávacích materiálov, na druhej strane sa snažia abstrahovať a teoreticky zdôvodniť vyučovaciu prax v digitálnom prostredí, preto možno tieto výsledky využiť v širšom európskom kontexte a v rámci predmetov na iných univerzitách.

Všetci členovia projektu sú zodpovední za obsah svojich článkov.

Vydavateľka

Súčasný trendy vo vzdelávaní a projekt Germanistik Digital

Monika Hornáček Banášová, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Slovensko

Žijeme vo svete, v ktorom sa naučiteľné a testovateľné veci dajú ľahko digitalizovať a automatizovať. Svet nás už neodmeňuje len za to, čo vieme – veď Google už vie všetko –, ale za to, čo s tým, čo vieme, dokážeme urobiť. V budúcnosti pôjde o prepojenie umelej inteligencie počítačov s kognitívnymi, sociálnymi a emocionálnymi zručnosťami a hodnotami ľudí – to sa uvádza v dokumente OECD Kompas pre vzdelávanie 2030 [URL 1], ktorý poukazuje na zmeny v spoločnosti a s tým súvisiace nevyhnutné prispôsobenie vzdelávacieho systému.

Školy už nie sú vnímané ako samostatné subjekty, ale ako súčasť väčšieho ekosystému. Cieľom týchto škôl je postupovať podľa učebných postupov, ktoré uznávajú potrebu vzájomnej prepojenosti a previazanosti a rozširujú ciele vzdelávania o výchovu k občianskej angažovanosti. Takéto učebné postupy by zohľadňovali rozdiely medzi jednotlivými študentmi a uznávali by, že každý študent má iné predchádzajúce vedomosti a kompetencie, ako aj iné postoje a hodnoty – a preto sa môže vzdelávať rôznymi spôsobmi. Z týchto dôvodov budú musieť byť postupy vzdelávania v budúcnosti skôr dynamické ako statické. Budú umožňovať nelineárne vzdelávacie cesty namiesto toho, aby sa predpokladalo, že všetci študenti môžu lineárne napredovať prostredníctvom jednej štandardizovanej vzdelávacej cesty. Budú musieť byť flexibilnejšie a prispôbivé potrebám jednotlivcov, aby všetci študenti mohli rozvíjať svoje jedinečné nadanie a dosiahnuť tak svoj plný potenciál (OECD Kompas pre vzdelávanie, s. 14).

Kompas vzdelávania 2030 identifikuje a podrobnejšie opisuje sedem prvkov, ktoré žiaci potrebujú na aktívne formovanie želanej budúcnosti (OECD Kompas pre vzdelávanie, s. 20 a ďalšie):

1. Student Agency a Co-Agency

Vychádza z predpokladu, že študenti vedome pozitívne ovplyvňujú svoj vlastný život a svoje okolie. Svojím zodpovedným aktívnym konaním formujú svoju budúcnosť a zabezpečujú spoločenský blahobyt. Objavujú a rozvíjajú svoju samostatnú činnosť a projektové kompetencie (Agency), ale aj praktizovať podporné postoje (Co-Agency) v tomto procese. Rozvíjajú ich v interaktívnych, vzájomne sa podporujúcich vzťahoch s rovesníkmi, pedagógmi, rodičmi a komunitami.

2. Transformačné kompetencie

OECD Kompas pre vzdelávanie 2023 zdôrazňuje tri transformačné kompetencie, ktoré študenti potrebujú, aby boli úspešní, prispeli k nášmu svetu a budovali lepšiu budúcnosť: Vytváranie nových hodnôt, vyrovňovanie napätia a dilem a preberanie zodpovednosti.

3. Základy vzdelávania

OECD Kompas pre vzdelávanie 2030 identifikuje tieto základy vzdelávania ako predpoklady pre ďalšie vzdelávanie: kľúčové kompetencie, vedomosti a postoje a hodnoty. Tvoria základy pre rozvoj kompetencií študentov v oblasti Student-Agency a transformačných kompetencií.

4. Znalosti

V OECD Kompase pre vzdelávanie 2030 patria k znalostiam teoretické koncepty a myšlienky spolu s praktickými poznatkami získanými pri vykonávaní konkrétnych úloh. Zdôrazňujú sa štyri rôzne typy znalostí: znalosti v rámci disciplín, interdisciplinárne znalosti, epistemické znalosti a procedurálne znalosti.

5. Zručnosti

Zručnosti sú schopnosť a spôsobilosť vykonávať úlohy a zodpovedne využívať svoje vedomosti na dosiahnutie cieľa. OECD Kompas pre vzdelávanie 2030 rozlišuje tri rôzne typy zručností: kognitívne a metakognitívne zručnosti, sociálne a emocionálne zručnosti a praktické a fyzické zručnosti.

6. Postoje a hodnoty

Postoje a hodnoty sa vzťahujú na zásady a presvedčenie o ceste jednotlivca k vlastnému blahu a blahu spoločnosti.

7. Cyklus anticipácie, akcie a reflexie (cyklus AAR)

Vo fáze anticipácie študenti zvažujú, ako ich dnešné konanie môže ovplyvniť budúcnosť. Vo fáze konania, akcie, si študenti rozvíjajú vôľu a schopnosť smerovať svoje konanie k všeobecnému blahu. Vo fáze reflexie študenti zlepšujú svoje myslenie, čo vedie k lepšiemu presadzovaniu ich osobného blaha a blaha spoločnosti a životného prostredia.

OECD Kompas pre vzdelávanie 2030 má byť "dynamickým rámcovým konceptom spojeným s ambicióznou víziou budúcnosti a vzdelávania". Metafora s kompasom by mala študentom ukázať, ako sa majú orientovať, mala by im pomôcť nájsť cestu zmysluplným a zodpovedným spôsobom namiesto nereflektovaného nasledovania pokynov alebo inštrukcií pedagógov (porov. OECD Kompas pre vzdelávanie 2030, s. 23).

Základy vzdelávania, znalosti a zručnosti

Podľa OECD Kompasu pre vzdelávanie 2030 sa gramotnosť a matematická gramotnosť časom menia. Keďže digitalizácia a veľké objemy dát sa šíria do všetkých oblastí života, študenti musia byť digitálne a dátovo gramotní (OECD Kompas pre vzdelávanie 2030, s. 51 a ďalšie). **Digitálna gramotnosť** je založená na rovnakých základných zručnostiach ako "tradičné" zručnosti, ale aplikovaná v digitálnom kontexte a zahŕňajúca nové digitálne nástroje a zručnosti. Tieto základy

vzdelávania spolu so znalosťami a zručnosťami sú vzájomne prepojené a navzájom sa ovplyvňujú a posilňujú.

Rozlišujú sa štyri typy znalosti (OECD Kompas pre vzdelávanie 2030, s. 62 a ďalšie):

- **Znalosti v rámci disciplín** zahŕňajú pojmy a podrobný obsah špecifický pre daný predmet, sú základom pre pochopenie a poskytujú rámec pre získavanie a budovanie iných foriem vedomostí.
- **Interdisciplinárne znalosti** znamenajú prepojenie pojmov a obsahu jednej disciplíny/predmetu s pojмами a obsahom iných disciplín/predmetov. Stávajú sa čoraz dôležitejšími na pochopenie a riešenie zložitých problémov. Na získanie rôznych riešení problémov je potrebné vedieť myslieť interdisciplinárne a vidieť vzájomné vzťahy.
- **Epistemické znalosti** znamenajú pochopenie toho, ako skúsení odborníci pracujú a myslia vo svojich oblastiach. Tieto vedomosti pomáhajú študentom rozpoznať a pochopiť účel a použiteľnosť toho, čo sa naučili, a rozšíriť svoje disciplinárne znalosti.
- **Procedurálne znalosti** sa vzťahujú na pochopenie toho, ako sa niečo robí, v akom poradí treba vykonať kroky alebo činnosti na dosiahnutie cieľa. Niektoré procedurálne znalosti sú špecifické pre danú oblasť, niektoré sú prenosné. OECD Kompas pre vzdelávanie 2030 uprednostňuje procedurálne znalosti, ktoré sú prenosné, t. j. ktoré môžu študenti použiť v rôznych kontextoch a situáciách na riešenie problémov.

OECD Kompas pre vzdelávanie 2030 sumarizuje nasledovne: Prostredníctvom osvojovania si disciplinárnych znalostí sa žiaci učia vytvárať medziodborové prepojenia (interdisciplinárne znalosti), primerane aplikovať vedomosti v situáciách (epistemické znalosti) a uplatňovať techniky a metódy (procedurálne znalosti). Disciplinárne znalosti tvoria základ pojmovej štruktúry, ktorá vedie k porozumeniu a odbornosti. Keď si študenti osvoja základné disciplinárne znalosti, sú schopní tieto vedomosti rozvinúť do špecializovaných znalostí alebo vytvoriť nové znalosti (OECD Kompas pre vzdelávanie 2030, s. 63).

Podľa OECD Kompasu pre vzdelávanie 2030 sú zručnosti definované ako schopnosť a spôsobilosť realizovať procesy a zodpovedne využívať vlastné vedomosti na dosiahnutie cieľa. Rozlišujú sa tieto typy zručností (OECD Kompas prevzdelávanie 2030, s. 70):

- kognitívne a metakognitívne zručnosti, ktoré zahŕňajú kritické myslenie, tvorivé myslenie, učenie sa učiť a sebareguláciu,
- sociálne a emocionálne zručnosti, ktoré zahŕňajú empatiu, sebestačnosť, zodpovednosť a spoluprácu,
- praktické a fyzické zručnosti vrátane používania nových informačných technológií.

Metakognícia a celoživotné vzdelávanie stoja v popredí. Metakognícia opisuje schopnosť reflektovať myslenie, čo vedie k cielenému uplatňovaniu techník učenia sa v konkrétnej situácii. Digitálne zručnosti učiacich sa sa musia rozvíjať spolu s technologickým pokrokom. V tomto bode sa teda predpokladá proces celoživotného vzdelávania, a to tak na strane učiacich sa, ako aj na strane pedagógov. To si vyžaduje flexibilitu a pozitívny postoj k celoživotnému vzdelávaniu ruka v ruku s procesom sebaregulovaného vzdelávania.

Tieto východiská sú zahrnuté v aj projekte opísanom ďalej.

Germanistik Digital

Jednotlivé trendy vo vyučovaní a podpora úspešného učenia sa a vzdelávania v budúcnosti, o ktorých sa hovorilo v predchádzajúcich kapitolách, sú zohľadnené a rozvinuté v projekte Erasmus+ 2020-1-SK01-KA226-HE-094271 **Germanistik Digital** [URL 2].

V neustále sa rozvíjajúcej digitálnej spoločnosti je potrebné sprístupniť nové formy vzdelávania. Aj nedávna kríza v súvislosti s pandémiou Corona ukázala, že mnohé vysokoškolské inštitúcie alebo študijné programy neboli a nie sú dostatočne prispôsobené digitálnemu veku. Rýchly prechod na improvizované online vyučovanie pred dvoma rokmi sprevádzal ďalšie ťažkosti. Pre mnohé základné predmety a špecializované semináre chýbajú vhodné digitalizované učebné materiály. Digitálny obsah však môže byť v krízovej situácii viac než len dočasným riešením, pretože môže otvoriť nové možnosti individualizácie a diferenciácie výučby. Z nášho pohľadu by sa skúsenosti študentov s rôznymi formami digitálnej interakcie a toto už etablované vzdelávacie prostredie mali prepojiť s akademickým vzdelávaním a vzdelávacím prostredím na univerzitách.

Aktuálnou didaktickou výzvou je učenie zamerané na študenta, pričom ako vhodná inovatívna metóda sa ukazuje tzv. obrátená výučba, v nemčine označovaný ako "das umdrehte Klassenzimmer", v angličtine "flipped classroom". Ide o metódu integrovaného vzdelávania, pri ktorej si učitelia a študenti vymenia úlohy, t. j. obsah učiva vytvárajú študenti v rámci svojej prípravy a následne ho aplikujú vo vzdelávacom (online) prostredí. Tento typ vyučovania, ktorý využíva moderné didaktické prístupy, informačné a komunikačné technológie a postupy spolupráce, môže lepšie uspokojiť vzdelávacie potreby študentov a zároveň viesť k prispôsobeniu učebných obsahov 21. storočiu.

Pri úvahách o tom, ako túto myšlienku realizovať, vychádzame aj z odporúčaní Rady Európskej komisie: Odporúčanie Rady z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie alebo Odporúčanie Rady z 22. mája 2019 o komplexnom prístupe k vyučovaniu a štúdiu jazykov [URL 3]. Citujeme z naposledy uvedeného dokumentu: "Naša spoločnosť je čoraz mobilnejšia a

digitálnejšia, a preto treba preskúmať nové spôsoby učenia sa. Predovšetkým digitálny rozvoj umožňuje učenie sa a používanie stále väčšieho počtu jazykov aj mimo školy a učebných plánov. Súčasný postupy hodnotenia tento vývoj neodrážajú v plnom rozsahu."

Vzhľadom na tieto odporúčania sme sa rozhodli zväziť inovatívne postupy v kontexte digitálneho veku, ako aj otvorené a prístupné vzdelávanie a v projekte rozvíjať práve tieto aspekty.

Naša ďalšia priorita sa zameriava na skutočnosť, že je stále viac študentov, ktorí majú rozličné cudzojazyčné kompetencie hlavne v prvých semestroch štúdia. V tomto počiatočnom období ich štúdia je dôležité odstrániť rozdiel medzi existujúcou kompetenciou v cudzom jazyku a požadovanou (metajazykovou) predmetovou kompetenciou. Táto priorita, zvládnutie rozdielov v očakávaniach od štúdia vyplývajúcich z cudzojazyčných kompetencií, je ideálne spojená s rozvojom inovatívnych postupov, ktoré predpokladáme v digitálnom veku a ktoré možno vhodným spôsobom inštrumentalizovať. Aj v odporúčaní Rady z 22. mája 2019 o komplexnom prístupe k vyučovaniu a učeniu sa jazykov sa uvádza, že "integrované učenie obsahu a jazyka, t. j. vyučovanie predmetov v cudzom jazyku, a digitálne a online nástroje na učenie sa jazykov sa osvedčili ako efektívne pre rôzne kategórie študentov. Učiteľom jazykov v celej Európe by prospel kontinuálny profesijný rozvoj, vďaka ktorému by si mohli aktualizovať svoju digitálnu kompetenciu a zároveň sa naučiť, ako vo svojej učiteľskej praxi čo najlepšie využiť rôzne metodiky a nové technológie. Pomôcť by im pri tom mohol inventár otvorených vzdelávacích zdrojov, berúc do úvahy prácu Rady Európy." [URL 4]

Z tejto situácie sa však dá aj profitovať, pretože študenti prvého ročníka majú veľa skúseností s digitálnymi a sociálnymi médiami, ale nevedia ich využívať na učenie. Online vyučovacie jednotky vytvorené v rámci projektu majú slúžiť ako nástroj na väčšiu individualizáciu výučby, čo môže viesť k prekonaniu vyššie uvedených rozdielov a rozdielov v kompetenciách študentov. Nejde len o dočasné riešenie súčasnej situácie, ale dôraz sa kladie na udržateľnú zmenu a zlepšenie kvality výučby cudzích jazykov, najmä nemčiny, v súlade s novou digitálnou dobou.

Zároveň sa posilňujú digitálne zručnosti študentov a tí sa učia efektívne využívať online zdroje poskytované na štúdium a samoštúdium. Tým sa, samozrejme, rozvíjajú aj ich vzdelávacie kompetencie.

Internetové zdroje:

URL 1: OECD (2020): OECD Kompas pre vzdelávanie 2030, dostupná nemecká verzia: *OECD Lernkompass 2030*. OECD-Project Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (14. 02. 2023)

URL 2: <https://gedi.germanistik-ucm.eu> (14. 04. 2023)

URL 3: Odporúčanie Rady z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie:
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) (19. 04. 2023)

URL 4: Odporúčanie Rady z 22. mája 2019 o komplexnom prístupe k výučbe a učeniu sa jazykov:
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2019:189:FULL&from=LT> (19. 04. 2023)

Výučba jazykovedných znalostí v online priestore

Monika Hornáček Banášová, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Slovensko

Ako už bolo niekoľkokrát zdôraznené, vedomosti a zručnosti sú úzko prepojené. Zručnosti a obsahové vedomosti sa navzájom posilňujú a vedú študentov k lepšiemu pochopeniu a uplatneniu obsahu, čím získavajú cenné kompetencie pre život. Pojem kompetencia znamená viac než len získanie vedomostí a zručností. Táto kompetencia zahŕňa mobilizáciu vedomostí, zručností, postojov na splnenie komplexných požiadaviek v rôznych kontextoch.

To je jeden z východiskových bodov projektu "Germanistik Digital", pochopiť a aplikovať vedomosti a zručnosti v praxi v závislosti od situácie. V priebehu času, dokonca aj v priebehu štúdia, sa môže kognitívny vývoj a vzdelávacie schopnosti študentov meniť, prispôbovať sa vonkajším situáciám (pandémia, zameranie na digitálne nástroje atď.). V tejto súvislosti je dôležité, aby študenti mali k dispozícii také študijné materiály, ktoré zohľadňujú ich vlastný proces učenia a podporujú ich sebazvedzovanie. Práve tu do hry vstupuje interakcia medzi disciplinárnymi, interdisciplinárnymi, epistemickými a procedurálnymi znalosťami. Takto môžu študenti prispôbovať a uplatňovať svoje vlastné vedomosti meniac sa podmienkam.

Digitalizované vzdelávacie materiály, ktoré boli pripravené v rámci projektu Germanistik Digital, zohľadňujú všetky relevantné jazykovedné disciplíny - úvod do jazykovedy, fonetiku, morfológiu, syntax, lexikológiu, frazeológiu, ako aj ďalšie jazykovedné disciplíny, ako sú základy sociolingvistiky, úvod do interkultúrnej lingvistiky, textová lingvistika. Študenti tak majú dobrý základ pre budovanie a rozvíjanie znalostí v oblasti jazykovedy.

1 Úloha gramatiky vo vyučovaní cudzích jazykov - jazykovo-systematické ukotvenie

Dobrá znalosť gramatiky (morfológie a syntaxe) je dôležitým predpokladom dobrej znalosti jazyka. "Správne" komunikovať, t. j. poznať gramatické a syntaktické pravidlá príslušného jazyka, je súčasťou jazykovej zdatnosti. Ovládanie a správne používanie gramatických znalostí umožňuje študentom správne sa vyjadrovať v cieľovom jazyku.

Postavenie gramatiky vo vyučovaní cudzích jazykov sa v priebehu času niekoľkokrát zmenilo, v minulosti sa výrazne preceňovala, v súčasnosti sa do popredia dostáva skôr komunikatívnosť. Napríklad priama metóda, pri ktorej je primárny hovorený jazyk, osvojovaný prostredníctvom

konceptu imitácie, má za vzor prirodzené osvojovanie jazyka (osvojovanie prvého jazyka dieťaťom), pričom sa upúšťa od systematického osvojovania gramatických pravidiel.

Vzhľadom na praktickú orientáciu vyučovania cudzích jazykov sa podľa Heyda (1991, s. 164) rozlišuje medzi produktívnou gramatikou, t. j. štruktúrami, ktoré by mali študenti sami vytvárať, a receptívnou gramatikou, t. j. štruktúrami, ktoré študenti môžu len rozumieť, ale nie sami vytvárať. Ďalej rozlišuje (ibid.) medzi znalosťou cudzieho *jazyka*, t. j. znalosťou pravidiel, ktorá umožňuje učiacim sa kontrolovať vlastné produktívne schopnosti, analyzovať (napr. pri čítaní), ako aj používať gramatické príručky - a znalosťou *systému* cudzieho *jazyka*, t. j. gramatické vedomosti pri používaní jazyka.

Táto dichotómia sa uplatňuje aj v germanistike. Na jednej strane sa vyučuje lingvistika alebo jazykové subsystémy jazyka, pričom v popredí sú teoretické poznatky. Na druhej strane sa tieto teoretické poznatky uplatňujú v praktickej rovine, t. j. získané jazykové vedomosti sa deklarujú pri používaní jazyka a gramatické pravidlá sa využívajú v ústnej a písomnej komunikácii.

Vzhľadom na nie veľmi pozitívny vývoj postavenia nemeckého jazyka a s ním súvisiacej germanistiky v európskych krajinách nadobúda aplikovaná lingvistika čoraz väčší význam. Interdisciplinárne študijné odbory, výskum jazyka v spojení s inými (prírodnými, kultúrnymi, mediálnymi, právnymi atď.) vedami, transfer lingvistických teórií do iných oblastí - to všetko patrí v súčasnosti medzi žiadané témy a oblasti výskumu. Nesmieme však zabúdať, že najmä pri štúdiu nemčiny treba najprv spoznať jazyk v jeho jazykovom systéme; až potom môžu študenti nemčiny aplikovať svoje poznatky v aplikačných oblastiach.

V klasickej germanistike sa zvyčajne začína úvodom do gramatiky v prvých semestroch bakalárskeho štúdia, ktoré sa zameriava na praktické osvojenie a precvičenie základných gramatických javov.

V ďalších semestroch sa študujú jednotlivé podsystémy jazykovedy, počnúc fonetikou, potom morfológiou a syntaxou, neskôr lexikológiou, frazeológiou, štylistikou, pragmatikou atď. Systematické osvojovanie jazykovedných poznatkov prebieha najprv na teoretickom základe. Metódy aplikovanej lingvistiky sa potom prenášajú napríklad do rôznych oblastí odborného jazyka, do prekladateľských a tlmočnických seminárov, alebo sa uplatňujú v oblasti didaktiky cudzích jazykov.

V tomto článku sa zameriavame na vyučovanie gramatických poznatkov v oblasti morfológie. Zameriavame sa predovšetkým na možnosti v online vyučovaní, ako sa dá gramatika úspešne vyučovať online formou. Pozornosť venujeme aj možnostiam online cvičení na gramatické javy jazyka.

2 Gramatika v online priestore - praktické jazykové ukotvenie

Požiadavky na študijné programy vo vysokoškolskom vzdelávaní sa čoraz viac orientujú na aktuálne potreby trhu práce. Obsah študijného programu by sa mal prispôbiť novým trendom spojením teoretických disciplín s praxou, posilnením nových kompetencií. V súčasnosti sa veľa diskutuje o tzv. kompetenciách budúcnosti.

Z didaktického hľadiska je pre motiváciu študentov dôležité prepojenie a aplikácia učiva obsahovej povahy s jeho uplatniteľnosťou v každodennom alebo budúcom profesijnom živote žiakov.

Nasledujúce praktické tipy na vyučovanie gramatických poznatkov v predmete morfológia ukazujú, ako sa tieto tvrdenia dajú preniesť do praktickej roviny pri výučbe nemeckého jazyka. Materiály boli pripravené na podporu online výučby vedomým využitím možností digitálneho priestoru. Zohľadnené sú však aj potreby študentov. Študenti dneška už patria ku generácii digitálnych domorodcov¹ a digitálne prostredie sa stalo súčasťou ich každodenného života, čo sa pri tradičnom vzdelávaní často nezohľadňuje. V rámci projektu sú preto prednášky z morfológie prispôbené online vzdelávaciemu prostrediu.

Na online platforme možno nájsť digitalizované materiály pre germanistiku ako cudzí jazyk, tzv. DaF [URL 2]. Pre každý kurz je možné nájsť jednotlivé učebné jednotky, ako aj syllabus a metodické odporúčania k jednotlivým učebným jednotkám. Sú k dispozícii online, ale dajú sa stiahnuť aj vo formáte pdf:



Obr. 1: Morfológia - hlavné menu [URL 3].

¹ Termín podľa Prensky, 2001 (URL 1).

Aby sme prednášky prispôsobili online priestoru, rozhodli sme sa pre komentované prednášky. Táto forma prednášok kombinuje klasický vizuálny základ so zvukovou podporou. Študenti majú k dispozícii prednášku, ale počujú komentáre prednášajúceho, akoby boli na prednáške prítomní "klasicky". Pri každej prednáške majú možnosť počúvať ju a zároveň vidieť dokumenty a poznámky [URL 3]:



Obr. 2: Morfológia - Morfológia - 1. jednotka [URL 3].

Prednáška sa dá vypočuť a pozrieť aj na YouTube [URL 4], kde sú k dispozícii všetky funkcie - video možno kedykoľvek zastaviť, vrátiť, niektoré časti si vypočuť znova, vypočuť si ho viackrát atď.:



Obr. 3: Morfológia [URL 4].

Inovativnosť takýchto online materiálov vyplýva z ich zamerania na súčasné smerovanie cudzích jazykov, predmetov a vzdelávacích zručností v digitálnom prostredí.

Cudzojazyčné kompetencie študentov idú ruka v ruke s predmetovými znalosťami tým, že sa študentom sprostredkujú a jazykové znalosti a ďalej sa rozvíjajú. Praktická úroveň jazyka však nezostáva v pozadí, ale ňou sa podporujú systematické jazykové vedomosti. Ako príklad možno použiť nasledujúce príklady z prednášok morfológie, v ktorých sa zdôrazňuje praktické využitie jazykových javov:

Bernhard Schlink:
Sommerlügen.
Diogenes 2010.

1. Lesen Sie den kurzen Text aus der Novelle.
2. Welche Funktion hat Präteritum in dem Text?
3. Welche Tempusformen benutzt man noch im Text? Unterstreichen Sie sie.
4. Aus welchem Grund verwendet man in einigen Konstruktionen Plusquamperfekt?

Sie sah immer wieder zu ihm und winkte. Auf den Stufen zum Flugzeug drehte sie sich ein letztes Mal um, lachte und weinte, legte ihre Hand auf ihr Herz. Als sie im Flugzeug verschwand, winkte er den kleinen Fenstern zu, wusste aber nicht, ob sie ihn sah. Dann wurden die Motoren angeworfen, die Propeller drehten sich, das Flugzeug rollte an, wurde schneller und hob ab.

Sein Flug ging erst in einer Stunde. Er holte sich Kaffee und Zeitung und setzte sich auf eine Bank. Seit sie sich kennengelernt hatten, hatte er keine Zeitung mehr gelesen und nicht mehr alleine über einem Kaffee gesessen. Als er nach einer Viertelstunde noch immer keine Zeile gelesen und keinen Schluck getrunken hatte, dachte er: Ich habe das Alleinsein verlernt. Er mochte den Gedanken.

Suchen Sie die Passivformen in folgender Anordnung aus.
Welche Funktion hat Passiv in dieser Textsorte?

Die zuständige Kreisverwaltungsbehörde kann zur Beseitigung festgestellter Verstöße oder zur Verhütung künftiger Verstöße gegen das Tierschutzgesetz unter Berücksichtigung des Grundsatzes der Verhältnismäßigkeit anordnen, dass

- der Halter erforderliche Maßnahmen zur Erfüllung der Anforderungen des § 2 TierSchG trifft,
- Tiere dem Halter fortgenommen und bis zur Verbesserung der Haltungsbedingungen auf dessen Kosten anderweitig untergebracht werden,
- Tiere veräußert werden,
- Tiere auf Kosten des Halters unter Vermeidung von Schmerzen getötet werden,
- keine Tiere oder keine Tiere einer bestimmten Art mehr gehalten oder betreut werden dürfen, das Halten oder Betreuen von Tieren einer bestimmten oder jeder Art von der Erlangung eines entsprechenden Sachkundenachweises abhängig gemacht wird,
- Tierversuche eingestellt werden.

- <https://www.freistaat.bayern/dokumente/leistung/50887366328?plz=83646&behoerde=91331294439&gemeinde=087635603670>

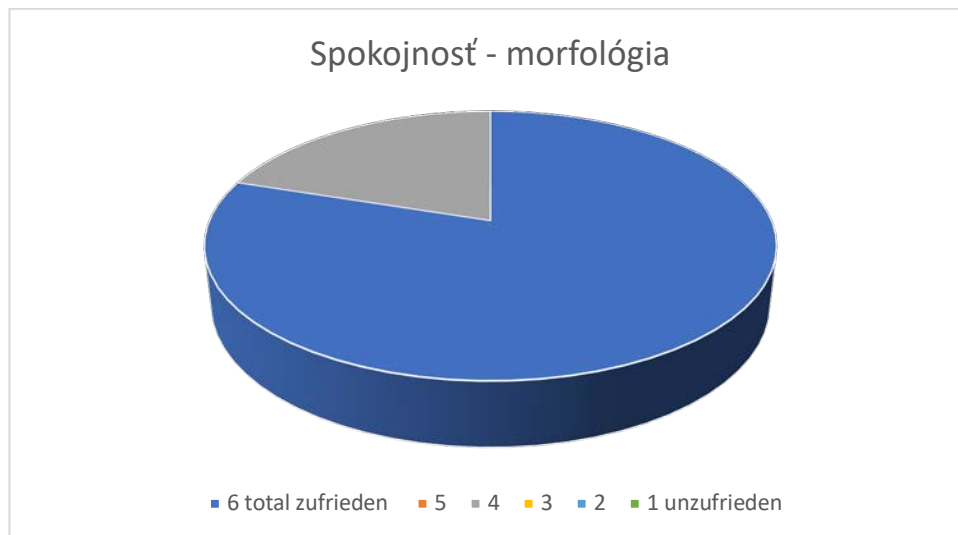
Obr. 4: Morfológia - konkrétne príklady z prednášok

Rozvíjajú sa vzdelávacie kompetencie študentov, pričom sa podporuje predovšetkým aktívne učenie. Ústredným prvkom koncepcie aktívneho učenia je snaha o plné zapojenie študentov do procesu učenia sa, aby neboli len pasívnymi príjemcami vedomostí, ale aktívnymi účastníkmi a spolutvorcami vlastného vzdelávania. Hoci neexistuje štandardná definícia aktívneho učenia, zvyčajne zahŕňa vzdelávacie prístupy, ktoré sa zameriavajú na to, aby študenti boli aktívni a zároveň reflektovali svoj vlastný proces vzdelávania [URL 5]. Študenti sa aktívne podieľajú na svojom vzdelávacom procese tým, že sú schopní kontrolovať svoje vlastné stratégie učenia. Ide o individuálny proces objavovania, spracovania a uplatňovania informácií. Týmto spôsobom študenti preberajú zodpovednosť za to, čo sa vo vyučovaní deje a ako sa učia.

Samoregulované učenie študentov sa týmto spôsobom stáva aj individualizovaným učením, pretože vychádza z rôznych individuálnych potrieb študentov a umožňuje určitú flexibilitu vo vzdelávaní, keďže každý študent môže pri štúdiu postupovať svojím individuálnym tempom. Zároveň sú nové materiály k dispozícii nielen na dištančné štúdium, ale aj na samoštúdium, čo podporuje študentov k aktívnemu prístupu k online vzdelávaniu.

Tento typ učebných materiálov navyše podporuje aj dostupné a inkluzívne vzdelávanie, pretože už nie je viazané na budovu školy, ale umožňuje prístup k materiálom bez fyzickej účasti na klasických prednáškach. Takéto učebné materiály vyhovujú samozrejme aj študentom v dištančnom vzdelávaní. Podľa prieskumu, ktorý sa uskutočnil po implementácii učebných materiálov z

morfológie v zimnom semestri 2022, sú študenti (vrátane tých v dištančnom štúdiu) s touto formou výučbových materiálov veľmi spokojní a vysoko oceňujú možnosti samostatného a individuálneho štúdia:



Obr. 5: Morfológia - spätná väzba od študentov, 6=úplne spokojní

Uvádzame aj konkrétne výroky z prieskumu:

- *Túto formu považujem za veľmi vhodnú pre online vyučovanie. Všetky prednášky som si vypočula ešte pred online vyučovaním. Vyhovovalo mi nielen to, že som si mohla prednášku zastaviť, ale aj to, že som sa mohla vrátiť k nejaznej téme. Veľkou výhodou je určite aj to, že sme si mohli počas výučby viac precvičovať. Učebné materiály sú naozaj rozsiahle a užitočné pre samoštúdium.*
- *Všetko v poriadku a skvelé pre dobré učenie.*
- *Dobré na samoštúdium.*

Spomínané kompetencie, ako napríklad personalizované, samoregulované učenie, dostupné a inkluzívne učenie, sa považujú za dôležité aj v správe "Catalysing Education 4.0: Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery" [URL 6] v "The World Economic Forum's Education 4.0 Framework". Podľa tejto správy je úloha vzdelávania kľúčová. Svet (ktorý zahŕňa aj svet práce) sa neustále mení, ľudia sú neustále konfrontovaní s novými výzvami v osobnom živote, pri štúdiu a v kariére. Preto bude v budúcnosti dôležité neustále zlepšovať existujúce zručnosti a získavať nové kompetencie na základe individuálnych potrieb (porov. Rámec vzdelávania 4.0 Svetového ekonomického fóra 2022: 6, URL 6). Podľa dokumentu OECD Kompas pre vzdelávanie 2030 patria stratégie vzdelávania alebo "učenie sa učiť" ako kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie aj medzi ciele vzdelávania v mnohých európskych krajinách [URL 7].

Tieto ciele boli dôležité aj pri plánovaní a realizácii projektu Germanistik Digital.

Literatúra

HEYD, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1991.

Internetové zdroje

URL 1: Prensky, M.: Digital Natives, Digital Immigrants:

[https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-](https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf)

[%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf) (15. 02. 2023)

URL 2: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/germanon/> (15. 02. 2023)

URL 3: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/morphologie/> (15. 02. 2023)

URL 4: <https://www.youtube.com/watch?v=bQcaC8lim80> (15. 02. 2023)

URL 5: <https://www.panopto.com/de/blog/8-active-learning-examples-in-higher-education/> (15. 02. 2023)

Konstruktivistický prístup na príklade štúdia ligvistiky

Alja Lipavic Oštir, Univerzita v Maribore, Slovinsko

1 Úvod

Dnešné vyučovanie, bez ohľadu na stupeň školského vzdelávania, by sa už nemalo riadiť tradičnou paradigmou "*vysvetliť na hodine – potom sa naučiť – následne pochopiť a vedieť*". Predstava, že učiteľ alebo v terciárnom sektore prednášajúci stojí pred skupinou študentov a vysvetľuje im rôzne javy, procesy, súvislosti a možné aplikácie, je už dávno prežitá. V dnešnom vyučovaní sú to samotní študenti, ktorí vysvetľujú, porovnávajú, aplikujú a hodnotia javy pomocou vhodných materiálov a didaktických prístupov. Rozvíjajú si pritom rôzne kompetencie, budujú si vzťah k javom a tiež sa učia, ako sa dnes vysporiadať s veľkým množstvom informácií.

Dnešní učitelia, najmä ak máme na mysli vyššie sekundárne a terciárne vzdelávanie, nie sú sprostredkovateľmi údajov, ktoré si mladí ľudia môžu vlastne nájsť aj sami, ale rozvíjajú scenáre a vytvárajú také prostredie, v ktorom si študenti sami budujú, korigujú a podľa potreby aj menia svoju konštrukciu sveta. V pozadí takýchto úvah sú poznatky z psychológie, pedagogiky, psycholingvistiky, ale aj sociológie. Jednoducho povedané, dnes už vieme viac o tom, ako prebiehajú prirodzené procesy učenia a osvojovania. K tomu patrí aj poznanie, že ľudia nevnímajú a neprežívajú realitu rovnako, ale že poznanie vzniká v každom poznávajúcom subjekte (porov. napr. Mendl 2005: 12). Učenie prebieha v organizovaných procesoch (napr. v triede) a tiež na každodennej báze spontánne alebo zámerne mimo inštitúcií. V tomto procese študenti neustále konštruujú a dekonštruujú svoje poznatky a skúsenosti. V prípade mimoškolského učenia je to výstižne, v prípade školského vzdelávania to môže byť pre niektorých pedagógov alebo lektorov istým prekvapením, pretože sú presvedčení, že ich pedagogické výkony a vedomosti sú stabilné a nespochybniteľné. Práve v tomto bode ukazuje školský systém svoju nejednotnú štruktúru.

Zatiaľ čo sa paradigma konštruktivistického vyučovania v posledných desaťročiach výrazne presadila až po maturitu, zdá sa, že úroveň terciárneho vzdelávania je voči konštruktivistickým myšlienkam menej otvorená. Tu sa často stretávame s typom alebo formou výučby, pri ktorej prednášajúci stoja pred študentmi a prezentujú im poznatky. Bez ohľadu na to, ako zaujímavé, motivujúce a obohatené o informácie z najnovších výskumov sú takéto prednášky, stále nie sú aktívnym procesom, v ktorom sa študenti zaoberajú obsahom a vytvárajú ho individuálne (alebo v skupinách) a samostatne, čím preberajú aj zodpovednosť za svoje učenie.

Vyučovanie podľa princípov konštruktivismu znamená pre pedagógov prehodnotenie, preskúmanie a zmenu ich vlastnej praxe. Vzhľadom na dnešnú otvorenosť využívania digitálnych technológií vo vyučovaní nadobúda posun ku konštruktivismu ďalší rozmer, čo je predmetom tohto článku. V druhej kapitole sú opísané základné východiská konštruktivismu vo vyučovaní a polemizuje sa o nich vo vzťahu ku germanistickému (lingvistickému) univerzitnému vzdelávaniu. V tretej kapitole sú predstavené konkrétne učebné materiály a vo štvrtej kapitole ich implementácia.

2 Konštruktivistický prístup: základné predpoklady a jeho využitie v kontexte germanistiky

Proces učenia, či už v oblasti terciárneho vzdelávania alebo niekde medzi prvým dňom v materskej škole a maturitou, znamená veľmi individuálny proces, ktorý sa vyznačuje neustálymi zmenami, pretože človek je neustále konfrontovaný s novými skúsenosťami (Dufy a Cunningham, 1996). Z tohto dôvodu možno poznatky overovať len na základe sveta skúseností, ktorými sa overuje, či sú užitočné, ale ich pravdivosť v ontologickom zmysle nemožno overiť (Glaserfeld, 1995, s. 8). Overením užitočnosti poznatkov sa ale nedá určiť, že sú jedinečné. Toto sú ústredné body konštruktivistického prístupu, do ktorého patrí aj nasledovné tvrdenie: prenášanie pojmov a vedomostí z jednej osoby na druhú, čo sa v iných didaktických (a pedagogických) prístupoch chápe ako konštanta, je ilúzia. Práve na tomto pozadí sa v rámci konštruktivismu rozvíjajú mnohé koncepcie a metódy vyučovania. Dubs (1995) hovorí o spoločných znakoch, ktoré možno opísať nasledovne:

a/ Obsah: Konštruktivistický prístup je orientovaný na komplexné, reálne, profesijné problémové oblasti, ktoré je potrebné chápať holisticky. Vedomosti by mali byť kontextualizované, sú spojené s ich využitím a v zásade len ťažko prenositeľné. Ako to treba chápať? Vedomosti by sa mali získavať len v autentických kontextoch.

b/ Aktívne učenie: študenti rozvíjajú svoje individuálne chápanie a interpretáciu na základe svojich vedomostí.

c/ kolektívne učenie: Individuálne interpretácie by mali byť konfrontované v zložitých vzdelávacích situáciách, aby žiaci mali možnosť prehodnotiť a upraviť svoju vlastnú interpretáciu, alebo ju lepšie štruktúrovať. Takéto metódy vychádzajú z predpokladu, že vedomosti sú sociálne konštruované, pretože nevznikajú v izolovaných celkoch, ale obsahujú interpersonálnu zložku.

d/ Chyby: Konštrukcie nemožno posudzovať ako správne alebo nesprávne. Chyby, t. j. menej užitočné konštrukcie, sú prirodzenou súčasťou procesu učenia. Pedagógovia sa s chybami

vysporiadajú tak, aby ukázali porozumenie, podnietili diskusiu a zamýšľanie sa, a tak prispeli k budovaniu vedomostí.

e/ predchádzajúce skúsenosti a záujmy študentov: vedomosti sú vždy postavené na existujúcich vedomostiach, preto by sa mali zohľadniť predchádzajúce skúsenosti a záujmy.

f/ Pocity a identifikácia vo vzťahu k obsahu vzdelávania: Konštruovanie vedomostí sa rozvíja v rámci sociálnej výmeny, ktorá vyvoláva rôzne afekty a emócie, ktoré by sa mali zohľadniť pri vyučovaní.

g/ Hodnotenie: Vedomostné konštrukcie sa nehodnotia ako objektívne vedomosti, ale pomocou alternatívnych metód hodnotenia ako je učebné portfólio alebo sebahodnotenie.

Uvedené body a-g naznačujú otázku o formách práce vo vyučovaní. Ide predovšetkým o tie, ktoré umožňujú riešiť komplexné a autentické problémy a zároveň umožňujú vzájomnú výmenu. Často sa využívajú diskusie, práca vo dvojiciach, hranie rolí, skupinová práca a projekty. Niektorí výskumníci (pozri napr. Klein & Oettinger 2000) navrhujú, aby učitelia pripravili problémy, ktoré vyvolávajú kognitívne a afektívne konflikty a motivujú študentov kriticky spochybňovať svoje vlastné perspektívy a perspektívy ostatných účastníkov vyučovania.

Takéto postupy boli testované vo veľmi rôznych kontextoch; od prírodných vied a matematiky až po medzipredmetové vyučovanie cudzích jazykov (Lipavic Oštir & Lipovec, 2018). Je však potrebné zdôrazniť, že konštruktivistický prístup úspešne funguje len vtedy, keď pedagógovia formulujú problém s ohľadom na predchádzajúce vedomosti študentov a venujú formulácii problému veľkú pozornosť (viac o formulácii otázok v nasledujúcej kapitole).

Opísané základné východiská konštruktivistického prístupu poukazujú na zmenu úlohy pedagóga vo vyučovaní. Štúdie ako napríklad Bielaczyc & Collins (1999) hovoria o zmene pedagóga z "mudrca na javisku" („sage on the stage“) na "postranného sprievodcu" („guide on the side“) - pedagóg už nie je sprostredkovateľom vedomostí, ale poradcom pri vzdelávaní. Nestojí pred žiakmi a nevysvetľuje im pojmy, procesy a javy. Aj keď si pedagóg myslí, že vysvetľovaním podľa modelu taxonómie vzdelávacích cieľov (Bloom) dosiahol vyššiu úroveň a vníma študentov len ako pasívnych poslucháčov a divákov, nezodpovedá to myšlienke konštruktivistického prístupu. Úlohou pedagóga je len pomáhať študentom pri budovaní ich vlastnej rekonštrukcie vedomostí. Študenti sú konfrontovaní s novými perspektívami a problémami a preberajú čoraz väčšiu zodpovednosť za svoj vlastný proces vzdelávania.

Na základe týchto predpokladov možno azda dospieť k záveru, že konštruktivistický prístup je jednoducho druhom seba vzdelávania, pri ktorom možno dokonca spochybniť funkciu pedagóga. To však vôbec nie je pravda, pretože bez dôkladnej prípravy vyučovacej hodiny zo strany sa pedagóga vzdelávanie vôbec nemôže uskutočniť. Pedagóg musí presne vymedziť a pripraviť obsah, metódy,

činnosti a formy, pretože len pomocou plánovaných krokov môžu študenti konštruovať svoje vedomosti. Potrebujú vhodne formulované problémy a úlohy, vhodné odkazy na informácie a vhodné učebné materiály, ako aj otázky a riadené diskusie alebo rozhovory, ktoré zodpovedajú cieľom hodiny... a mnoho ďalšieho. Pretože navrhovanie a realizácia konštruktivistického vyučovania si od pedagógov vyžaduje oveľa viac práce ako len prezentovanie obsahu.

V tomto ohľade vidíme vhodné príležitosti pre konštruktivistický prístup najmä vo vyučovaní v kontexte terciárneho vzdelávania, a to z nasledujúcich dôvodov:

(1) V čase maturity majú študenti skúsenosti s rôznymi didaktickými prístupmi vrátane konštruktivistického prístupu. Jednotlivé aktivity a kroky sú im známe a vo veľkej miere ich už zvládajú.

(2) Študenti na terciárnom stupni sú dostatočne kognitívne vyspelí na to, aby boli vystavení náročnejším kognitívnym výzvam. To ide ruka v ruke aj s cieľmi terciárneho vzdelávania, keďže sa v ňom pripravujú odborníci, ktorí budú musieť svoje vedomosti a zručnosti uplatňovať v zložitých odborných situáciách.

(3) Od zavedenia bolonských procesov sa terciárne vzdelávanie zameriava na rôzne kompetencie, ktoré sa majú rozvíjať v rámci jednotlivých študijných programov. Nejde o to, čo študenti vedia, ale čo dokážu a ako dokážu preniesť svoje kompetencie do iných oblastí, alebo ktoré všeobecné kompetencie rozvíjajú. Arnold & Pachner (2011: 299 a nasl.) napríklad hovoria o žiaducej kultúre vzdelávania, ktorá môže pripraviť budúce generácie na rozmanité požiadavky. Zameriavajú sa na komplexné kompetencie pre samostatné učenie, ktoré sa často získavajú ako prvé, pretože charakteristické "slepoty" v tradičnej kultúre učenia bránia rozvoju komplexných kompetencií. Arnold & Pachner vidia východisko z tejto situácie v zmene kultúry učenia smerom ku konštruktivistickým kultúram vzdelávania, ktoré umožňujú akčné a na transfer orientované (seba)učenie.

V dôsledku svojho vývoja sa konštruktivistický prístup prezentuje ako dynamický interdisciplinárny diskusný kontext (Wyrwa, 1995, s. 17), charakterizovaný poznatkami z rôznych výskumných disciplín, ako sú neurobiológia, psychológia, sociológia, filozofia, lingvistika a literárna veda. Komplexnosť tohto pedagogického prístupu ilustrujú už viaceré orientácie (prehľad podávajú napr. Klein & Oettinger 2000), v rámci ktorých sa často skúma radikálny a sociálny konštruktivizmus. Vyučovacia prax sa väčšinou riadi miernou formou konštruktivizmu (porov. Merrill 1999).

Myšlienka konštruktivisticky orientovaného vyučovania na úrovni terciárneho vzdelávania je v tomto príspevku vysvetlená a diskutovaná na základe učebných materiálov pre jednotlivé kurzy v kontexte germanistiky. Toto rozhodnutie odôvodňujú nasledujúce body:

a/ Špecifiká germanistiky

Vzhľadom na skutočnosť, že mnohé germanistické študijné programy a katedry si počas svojej existencie vytvorili určitú tradíciu, ktorá sa často zameriava na ciele domácej germanistiky alebo sa im snaží priblížiť, je potrebné dôkladne premyslieť kompetencie a následne aj obsah germanistiky v zahraničí. Dôvodom je skutočnosť, že nemčina, najmä v krajinách východnej a juhovýchodnej Európy, patrí medzi tzv. neanglické cudzie jazyky, ale zároveň sa od nich podľa svojej prítomnosti v spoločnostiach odlišuje a možno ju označiť za akýsi doplnkový jazyk (Marten 2022). Postavenie germanistiky v zahraničí bolo v posledných desaťročiach poznačené poklesom počtu študentov, na čo jednotlivé katedry a inštitúty reagovali rôzne. V jazykovedných kurzoch možno pozorovať akýsi obrat k aplikovanej lingvistike, ako aj k interdisciplinárnym a medzipredmetovým obsahom, čo umožnil predovšetkým nárast počtu voliteľných predmetov v dôsledku bolonských procesov.

b/ Digitalizácia vyučovania

V rámci projektu Erasmus+ Germanistik Digital (GEDI) boli vytvorené produkty (pozri príspevky v tomto zborníku), v ktorých sa overujú rôzne formy digitálneho vyučovania a používajú sa rôzne nástroje. Rôznorodosť rozhodnutí v štruktúre vyučovacích jednotiek sleduje čiastočne ponuku vzdelávania, ale zároveň aj určité koncepty, ktoré boli vybrané. Konceptia konštruktivisticky orientovaných vyučovacích hodín predstavená v tomto príspevku vychádza z nasledujúceho rozhodnutia. Vyučovacie jednotky sa realizujú v spolupráci študentov a vyučujúcich, čo znamená, že sa nepredpokladá samoštúdium, ale aktívna spolupráca študentov a vyučujúcich. Ak sa vychádza z konštruktivistického prístupu, potom sa vyučovacie hodiny vytvárajú pomocou aktivít, ako sú rozhovory, diskusie, hodnotenie atď. Sú to všetko formy, ktoré zahŕňajú spoluprácu medzi študentmi a pedagógmi. Ako digitálne nástroje boli vybrané rôzne aplikácie, ktoré sa používajú podľa cieľov jednotlivých aktivít. Tieto aplikácie sú napríklad Padlet, Mentimeter a Kahoot! Okrem toho sa používa YouTube a Google, ako aj niektoré krátke zvukové nahrávky.

c/ Výber kurzov

Katedry germanistiky¹ v projektových krajinách (projekt GEDI) na filozofických (alebo filologických) fakultách ponúkajú bakalárske a magisterské študijné programy, pričom bakalárske programy (jednoodborové alebo dvojodborové štúdium) rozvíjajú najmä základné kompetencie v oblasti jazyka, kultúry a literatúry. Okrem toho sú to ešte všeobecné kompetencie a špecifické kompetencie

¹ Na jednotlivých univerzitách z projektu GEDI sú tieto pracoviská pomenované rôzne, od Katedry germanistiky (Univerzita v Maribore) až po Katedru germanistiky v rámci inštitútu (Univerzita vo Vilniuse) alebo katedru v rámci fakulty (Univerzita v Belehrade).

získané prostredníctvom výberových kurzov v rámci univerzity. Ako príklad uvádzame ciele a kompetencie bakalárskeho študijného programu germanistika na Univerzite v Maribore (180 ECTS): Ciele (zhrnuté): Študenti získajú základné vedomosti a špecifické poznatky z oblasti nemeckého jazyka, kultúry nemecky hovoriaceho priestoru a literatúry. Študenti sú schopní aplikovať tieto vedomosti v praxi. Získajú vedomosti a kompetencie pre vyhľadávanie a využívanie nových zdrojov poznania, pre celoživotný rozvoj a budovanie komunikačných zručností, uplatniteľných v profesionálnom živote a pre samostatné, sebakritické, zodpovedné pôsobenie v profesii.

Kompetencie (zhrnuté): Študenti si rozvíjajú kompetencie analyticko-syntetického myslenia, kritiky a sebakritiky, vyhľadávania a hodnotenia informácií a zdrojov. Rozvíjajú si vysokú úroveň jazykových, informačných a mediálnych kompetencií a funkčné využívanie technológií. Rozvíjajú si kompetencie primerane vyjadrovať vlastný odborný názor po obsahovej a jazykovej stránke, interdisciplinárne prepájať získané vedomosti, samostatne plánovať a projektovať pokročilé vzdelávacie procesy, jazykovo, sociálne a interkultúrne komunikovať v cudzom jazyku (nemeckom), samostatne rozširovať a prehĺbovať vlastné cudzojazyčné zručnosti, celoživotne sa vzdelávať v oblasti nemeckého jazyka a literatúry a interlingválnej komunikácie, aplikovať získané vedomosti v praxi, samostatne a kooperatívne pracovať v odbornej funkcii. [URL 1]

Ako vidno, štúdium germanistiky si dnes kladie ciele a rozvíja kompetencie, ktoré nie je možné dosiahnuť alebo rozvíjať len prostredníctvom prístupu, v ktorom pedagógovia iba prednášajú. Väčšinu cieľov a kompetencií možno dosiahnuť alebo rozvíjať len v didaktickom kontexte, keď sa študenti aktívne zapájajú do procesu učenia a budujú si porozumenie, vzťah a skúsenosti tak, že simulujú rôzne situácie, uplatňujú analytický prístup k obsahu, porovnávajú, konštruujú a hodnotia. Toto tvrdenie však implikuje problém sliepky a vajca - Analyzovali autori študijného programu prax a na základe tejto analýzy formulovali ciele a kompetencie programu? Alebo najprv sformulovali ciele a kompetencie v nádeji, že potom budú program realizovať tak, aby sa pre ciele a kompetencie použili adekvátne didaktické postupy a aktivity?

d/ Výber kurzov

Nižšie uvedené a diskutované kurzy boli vybrané podľa dvoch kritérií. Prvým je pozícia jednotlivých kurzov v bakalárskom programe - boli vybrané len povinné kurzy, ktoré však zároveň predstavujú akýsi úvod do určitej oblasti. Jednotlivé kurzy (Úvod do štúdia nemčiny, Jazykové kontakty, Súčasný vývin jazyka, Sociolingvistika) predstavujú akési kompendium k inak veľmi širokým lingvistickým disciplínam. Druhé kritérium je pragmatického charakteru - vybrala som z kurzov, ktoré sama ponúkam, a teda dobre poznám ich ciele a kompetencie, ako aj samotný výskum týchto lingvistických subdisciplín.

3 Konštruktivisticky orientované vzdelávacie materiály

Predkladané vzdelávacie materiály [URL 2] pozostávajú z týchto učebných jednotiek (ďalej len UJ) pre jednotlivé predmety: Úvod do štúdia nemeckého jazyka (5 UJ), Jazykové kontakty (10 UJ), Súčasný vývin jazyka (10 UJ) a Sociolingvistika (5 UJ). Všetky jednotky sú konštruktivisticky orientované, hoci medzi nimi existujú rozdiely z hľadiska podielu aktivizácie predchádzajúcich vedomostí. V tomto ohľade sa jednotky pre predmet Úvod do štúdia nemeckého jazyka líšia od jednotiek pre ostatné predmety.

Úvod do štúdia nemeckého jazyka sa koná vždy na začiatku štúdia (zimný semester v prvom ročníku) a slúži na vyrovnanie predchádzajúcich vedomostí vzhľadom na to, že študenti navštevovali rôzne stredné školy, začínajú štúdium s rôznymi metajazykovými kompetenciami a majú v rôznej miere rozvinuté kompetencie v oblasti pozorovania jazykov. Tieto argumenty sa uvádzajú v súvislosti s genetickou blízkosťou nemčiny a prvého jazyka väčšiny študentov a v súvislosti s konštruovaním jazykovednej terminológie v jednotlivých jazykových priestoroch. Z toho vyplýva, že aktivizácia a porovnávanie predchádzajúcich vedomostí je dôležitou súčasťou úvodu do štúdia cudzieho jazyka.

V Týchto UJ možno pozorovať nasledovné znaky konštruktivistického vyučovania (a-g), ktoré sme uviedli v prvej kapitole:

a/ Obsah: Autentické kontexty možno rozpoznať v orientácii UJ na každodenné používanie jazyka, pretože sú tu zahrnuté situácie, ktoré sa týkajú používania nemčiny v každodennom živote. → Príklad: Žiaci si vytvoria predstavu o delení na jazyky pro-drop a non-pro-drop tak, že si tento pojem vyskúšajú na nemčine a slovinčine a následne vysvetlia príklady, v ktorých sa v dôsledku jazykového kontaktu v slovinčine vyskytujú tiež doklady typické pre non-pro-drop jazyky v subštandardných varietách. Použijú sa autentické jazykové príklady a študenti budú hľadať ďalšie príklady v sociálnych médiách, pričom budú aplikovať svoje poznatky o tomto pojme (UJ: Transferové javy, Kurz: Jazykové kontakty).

Obsah jednotlivých jednotiek sa líši svojou komplexnosťou, obsahuje zložky tematicky viazané na život a povolanie, keďže sa predpokladá, že jazyky sú živé organizmy a že používanie jazyka je v UJ v popredí. Holistická zložka sa neprejavuje vo všetkých, ale vo väčšine UJ. V niektorých jednotkách vyplýva z porovnávania s inými jazykmi, v iných zo začlenenia iných disciplín.

→ Príklad: Pri vytváraní predstavy o všeobecnom jazykovom fenoméne v súčasnom vývoji jazyka pomáhajú žiakom údaje zo všeobecnej histórie (konkrétne z časti knihy *Stručné dejiny ľudstva od Yuvala Noaha Harariho* (2013)) a krátka prednáška Johanna Krauseho (*Dejiny starovekého európskeho obyvateľstva*). Študenti majú preniesť údaje z tejto prednášky, ktorá nehovorí o

jazykoch, do lingvistického kontextu, a tak kontextualizovať fenomén indoeurópskych jazykov (U): Lingvistika hľadá pomoc v genetike a archeológii, Kurz: Súčasný vývoj jazyka „Sprachwandel“).

b/ Aktívne učenie: Študenti sú aktívni vo všetkých UJ; pozorujú používanie jazyka, opisujú ho, porovnávajú s mimojazykovými javmi, porovnávajú jednotlivé jazyky, vyslovujú predpoklady, odpovedajú na otázky, diskutujú o vlastných pozorovaniach v skupinách, diskutujú o jednotlivých javoch alebo spoločne odpovedajú na otázky, uvažujú o vlastnom používaní jazyka a o svojich jazykových postojoch. Svoje vytváranie poznatkov zaznamenávajú písomne alebo si ich vymieňajú ústne. Vo všetkých UJ sa osobitná pozornosť venuje kladeniu otázok. Existujú rôzne klasifikácie otázok, tu spomenieme dve. Základná klasifikácia hovorí o otvorených a uzavretých otázkach, pričom otvorené otázky dávajú väčší priestor na učenie (Marton 2004), a tak podporujú rôzne kognitívne aktivity a hlbšie porozumenie.

→ Príklad (citát): Vysvetlite súvislosť medzi pojmom *funkcia* (ako ho poznáte a chápete) a týmto úryvkom z gramatiky Ludgera Hoffmanna (2016, s. 16) (UJ Slovné kategórie, kurz Úvod do štúdia nemčiny). V tomto príklade otvorenej otázky majú študenti prečítať úryvok z Hoffmannovej gramatiky (6 riadkov) a potom sa zamyslieť nad tým, ako porovnať prečítané so svojím všeobecným chápaním pojmu *funkcia*, ktorý je súčasťou ich všeobecných vedomostí, a čo zistia. Odpovede na takéto otázky nemôžu byť vopred určené pedagógom.

Druhá klasifikácia otázok vychádza z Bloomovej taxonómie učenia, podľa ktorej si každá taxonómia vyžaduje iné otázky. Štúdie ukazujú, že vo vyučovaní (Smith et al. 2004 podľa Alexander 2006, s. 16, Požarník 2009, s. 122 a nasl.) sa vo veľkej miere vyskytujú otázky pre nižšie taxonómie, čo priamo súvisí s kvalitou vedomostí. Tak ako sú žiaduce otvorené otázky, sú žiaduce aj otázky pre vyššie taxonómie. Na úrovni terciárneho vzdelávania sa otázky pre vyššie taxonómie vlastne očakávajú.

→ Príklad: Na zodpovedanie zdanlivo jednoduchej otázky *Prečo je v slovinčine viac germanizmov ako slovinizmov v nemčine* musia žiaci nielen premýšľať a analyzovať naprieč predmetmi, ale aj hodnotiť podľa kritérií, ktoré si sami stanovili. (UJ Germanizmy v slovinčine a slovinizmy v nemčine, predmet: Jazykové kontakty).

c/ Kolektívne učenie: Na realizáciu kolektívneho učenia sa používajú rôzne metódy. Žiaci odpovedajú na jednotlivé otázky vo dvojiciach, malých skupinách alebo v celej skupine, porovnávajú svoje vedomosti vytvorené v skupinách alebo vytvárajú svoje vedomosti individuálne a porovnávajú ich v skupinách.

→ Príklad: V skupinách sa diskutuje o slávnej Fishmanovej otázke o sociolingvistike², aby sa navzájom overilo, či jej porozumeli. Potom sa v skupinách načrtnú konkrétne komunikačné situácie, aby sa pochopenie otázky dalo do súvislostí. (UJ: Sociolingvistika ako lingvistická subdisciplína, kurz: Sociolingvistika).

→ Príklad: Pri šiestich veľmi odlišných definíciách viacjazyčnosti žiaci vysvetlia, s ktorou z nich súhlasia a prečo. (UJ: Viacjazyčnosť, Kurz: Jazykové kontakty).

Takmer vo všetkých UJ je aspoň jedna činnosť, v ktorej sa o niečom diskutuje v rôznych spoločenských formách alebo sa diskutuje o nejakej otázke.

→ Príklad: V súvislosti s termínom *nárečové kontinuum* sa diskutuje o tom, či názov švajčiarska nemčina označuje skupinu nárečí alebo jazyk. Ako pomôcka slúži krátky text o germánskom kontinuu, ktorý však nezaujíma stanovisko k otázke švajčiarskej nemčiny. Pozície sa zaujímajú v skupinovej diskusii a výsledok diskusie sa zaznamenáva. (UJ: Jazykové variety nemčiny, Kurz: Sociolingvistika).

d/ Chyby: V metodických odporúčaní ku každej jednotke nájdú pedagógovia rady, vysvetlenia a návrhy, ako s jednotkami pracovať.

→ Príklad (citované): Žiaci vysvetlia etymológiu slova *Genus* - *rod*, pričom sa zamerajú na použitie vhodných zdrojov, určia najdôležitejšie informácie v odbornom texte a zapíšu si ich. (UJ: Rod podstatných mien, predmet: Úvod do štúdia nemeckého jazyka). Z citovaného príkladu s uvedeným cieľom aktivity vyplýva, že študenti si rozvíjajú kompetenciu pracovať s odbornými jazykovými textami, filtrovať informácie a vhodne zaznamenávať dôležité informácie. V takomto poňatí aktivity sú chyby prirodzenou súčasťou procesu vzdelávania.

e/ predchádzajúce skúsenosti a záujmy študentov: Predchádzajúce skúsenosti a vedomosti sa testujú v rôznych formách na začiatku väčšiny jednotiek. Medzi tieto formy patria aj len jednoduché otázky, v ktorých sa na odpovede používa napr. mentimeter (alebo padlet).

→ Príklad (citované): Počuli ste niekedy o tomto slove? Čo toto slovo znamená? Slovo *lusthaus* (UJ: Jazykový kontakt nemčina a slovinčina typologicky, Kurz: Jazykové kontakty).

Overenie predchádzajúcich vedomostí môže zahŕňať aj vizuálny materiál.

→ Príklad: Žiaci pozorujú päť fotografií z rôznych miest. Na každej fotografii sú vlastné mená alebo apelatíva, ktoré označujú jazykové kontakty (*aptiekav* Rige, *Gasthaus Tscheppev* Rakúsku, *šakšuka* vo Vilniuse...). Žiaci by si mali všimnúť príklady a pokúsiť sa ich vysvetliť kultúrne a čiastočne aj jazykovo. (UJ: Jazykové kontakty, Kurz: Jazykové kontakty).

² "Kto, čo a ako komu hovorí, v akom jazyku a za akých spoločenských okolností, s akým zámerom a dôsledkami?" (Fishman 1972, citované podľa Dittmar 1997: 25).

V niektorých príkladoch sa študenti zamýšľajú nad vlastnými postupmi a rozhodnutiami.

→ Príklad (citované): nem. Der Prozess alebo das Prozess? A prečo nie die Prozess? Ktoré priradenie rodu je správne? Položili ste si už takéto otázky o jednotlivých nemeckých podstatných menách? Kde ste hľadali pomoc? (UJ: Rod podstatných mien, Kurz: Úvod do štúdia nemeckého jazyka).

f/ Pocity a identifikácia vo vzťahu k obsahu vzdelávania: pocity a emócie sú súčasťou rozhovorov a diskusií, ktoré sa v UJ pravidelne vedú. Žiaci vyjadrujú svoje vlastné názory a presvedčenia.

→ Príklad: V jednotke o lexikálnych zmenách jazyka sa najprv zozbierajú argumenty a potom sa o nich diskutuje. Pozornosť sa sústreďuje na dve témy: vplyv jazykovej politiky na lexikálne zmeny a reguláciu lexikálnych zmien s cieľom chrániť integritu jednotlivých jazykových variet. (UJ: Lexikálne jazykové zmeny alebo nové slová každý deň, kurz: Súčasný vývin jazyka „Sprachwandel“).

g/ Hodnotenie: Táto zložka vyučovania nie je rozpracovaná v UJ ani v metodických odporúčaníach. Malo by to byť na rozhodnutí jednotlivých vyučujúcich.

Ústrednou časťou každej UJ je budovanie vedomostí, ktoré už bolo čiastočne rozobrané v bode a/. Niektoré prvky je ešte potrebné vysvetliť.

Predpokladom pre budovanie vedomostí je pozorovanie jazyka (jazykov). Skúsenosti ukazujú, že táto kompetencia sa v školskom systéme až po maturitu v rámci jazykových školských predmetov dostatočne nerozvíja. Z tohto dôvodu sa jazykové javy pozorujú v autentických situáciách a žiaci musia svoje pozorovania zapísať alebo ústne vyjadriť, čo môžu robiť individuálne alebo v skupinách.

Po pozorovaní sa kladú otázky s využitím rôznych materiálov, ktoré pomáhajú žiakom vytvárať si predstavu o jednotlivých javoch, budovať svoje vedomosti a porovnávať ich s inými javmi alebo s tými istými javmi v rôznych jazykoch podľa potreby. Tento krok je často holistický a môže zahŕňať len jednu činnosť alebo niekoľko činností v logickom slede.

Ďalším krokom je uplatnenie vedomostí alebo overenie porozumenia v rôznych autentických kontextoch. V kontexte konštruovania sa analyzujú jazykové príklady a hodnotí sa aj jazykové konanie. Týmto spôsobom vyučovanie dosahuje vyššie úrovne taxonómie vzdelávacích cieľov (Bloom). V rámci diskusií sa rozvíja istý druh tvorivosti.

S uvedenými charakteristikami sa UJ riadi aj modelom OECD Kompas pre vzdelávanie 2030 [URL 3] a jeho tromi typmi zručností: kognitívne a metakognitívne zručnosti (kritické myslenie, tvorivé myslenie, učenie sa učiť a sebaregulácia), sociálne a emocionálne zručnosti (sebaúčinnosť, zodpovednosť a spolupráca), praktické a fyzické zručnosti (vrátane používania nových informačných a komunikačných technológií).

4 Implementácia UJ

Časť UJ sa realizovala v zimnom semestri akademického roka 2022/2023 na Katedre germanistiky Univerzity v Maribore. Implementácia prebiehala v rámci výučby predmetov, ktoré som viedla, v nasledovnom rozsahu: Úvod do štúdia nemeckého jazyka (3 UJ, 1. ročník bakalárskeho štúdia) a Jazykové kontakty (5 UJ, 2. ročník bakalárskeho štúdia). Ďalšia implementácia (kurz Súčasný vývin jazyka) nasledoval v letnom semestri 2023.

Študenti vyjadrili v krátkom prieskume svoje dojmy hneď po realizácii. Zhrnutie výsledkov: takmer všetci študenti boli s UJ a prácou *úplne spokojní*. Vo svojich komentároch uviedli nasledovné:

- materiály sú dobré, bolo to zaujímavé;
- existuje množstvo príkladov a ilustrácií, čo je pozitívne;
- výber informácií je dobrý;
- digitálne nástroje sú užitočné pre študentov, ktorí sa boja vyjadriť sa ústne - vďaka týmto nástrojom sú motivovaní, pretože účasť je anonymná;
- páči sa mi forma, akou bol materiál prezentovaný;
- materiál je jasný, rozumne štruktúrovaný a ucelený.

Neodznala žiadna kritika, okrem toho, že by sa malo postupovať ekologickejšie a neponúkať materiály v tlačenej podobe.

Reakcie študentov na prácu s UJ jasne ukazujú, že konštruktivisticky orientované materiály sú vhodné pre štúdium jazykovedy. To možno a treba chápať ako motiváciu pre podobné pracovné kroky aj po skončení projektu GEDI.

Literatúra

ALEXANDER, Robin (2006): Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk. Cambridge: Dialogos.

ARNOLD, Rolf & PACHNER, Anita (2011): Konstruktivistische Lernkulturen für eine kompetenzorientierte Ausbildung künftiger Generationen. In: Eckert, Thomas et al. (Hrsg.) Bildung der Generationen. Wiebaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011, 299-307.

BIELACZYK, Katerine & COLLINS, Allan. (1999): Learning communities in classrooms: a reconceptualization of educational practice. In: Charles M. Reigeluth (Hrsg.): Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates 1999, 269-292.

DITTMAR, Norbert (1996): Soziolinguistik. Heidelberg: Julius Groos.

DUBS, Rolf (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. Zeitschrift für Pädagogik, 41 (6), 889-903.

DUFFY, Thomas M. & CUNNINGHAM, Donald J. (1996): Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: David H. Jonassen (Hrsg.): Handbook of research for educational communications and technology. New York: Macmillan 1996, 170-198.

GLASERFELD, Ernst von (1995): Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung 1995, 7-14.

KLEIN, Klaus & OETTINGER, Ulrich (2000): Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-) Unterricht. Hohengehren: Schneider Verlag.

LIPAVIC OŠTIR, Alja & LIPOVEC, Alenka (2018): Problemorientierter Soft CLIL Ansatz. Wien: LIT.

MARENTIČ POŽARNIK, Barica et al. (2009): Moč učnega pogovora. Poti do razumevanja z razumevanjem. Ljubljana: DZS.

MARTON, Ference et al. (2004): Classroom Discourse and the Space of Learning. London: Lawrence Erlbaum Associates.

MARTEN, Heiko F.: Deutsch in seinem ‚äußeren Kreis‘: Das Konzept Ergänzungsprache der Gesellschaft. Schnittstelle Germanistik, 1 (2), 195-215. <https://doi.org/10.33675/SGER/2021/2/13>

MENDL, Hans (2005): Konstruktivistische Religionspädagogik. Münster: LIT 2005.

MERILL, David M. (1999): Instructional transaction theory (ITT): instructional design based on knowledge objects. In: Charles M. Reigeluth (Hrsg.): Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates 1999, 397-424.

WYRWA, Holger (1995): Konstruktivismus und Schulpädagogik – Eine Allianz für die Zukunft?. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Soest 1995, S. 15-45.

Internetové zdroje

URL 1: https://ff.um.si/wp-content/uploads/AKREDITACIJA_Germanistika_ENO_1_stopnja.pdf (3. 1. 2022)

URL 2: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/germanon/> (3.1. 2023)

URL 3: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (16. 1. 2022)

Používanie digitálnych nástrojov na precvičovanie jazykových javov

Simona Fraščíková, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Slovensko

Pandémia Covid-19 sa v súčasnosti považuje za jeden z rozhodujúcich impulzov revolúcie vo vzdelávaní. Hoci dôsledky digitálnej transformácie sú badateľné v spoločnosti i hospodárstve, a v neposlednom rade aj v každodennom živote už nejakú dobu, sektor vzdelávania napredoval v procese transformácie pomalšie. Práve tu sa ukazuje, že obdobie pandémie bolo kľúčové, pretože krajiny sa museli čo najrýchlejšie prispôbiť novej situácii, a to nielen v sektore zdravotníctva a hospodárstva, ale aj v oblasti vzdelávania. Európska únia na tento účel zverejnila „Akčný plán pre digitálne vzdelávanie (2021 - 2027)“, ktorého cieľom je zabezpečiť, aby systémy vzdelávania a odbornej prípravy členských štátov EÚ boli pripravené na digitálny vek [URL1]. Žiada sa poukázať na oblasti, na ktoré sa zameriava, pretože ich možno považovať za akési základné atribúty „hladkého“ prechodu z bežnej prezenčnej výučby na online vzdelávanie, ktoré je možné v každej krízovej situácii (porovnaj tamtiež):

- **Podpora rozvoja vysokovýkonného ekosystému digitálneho vzdelávania**
- **Zlepšovanie digitálnych zručností a kompetencií pre digitálnu transformáciu**

Uvedené priority spájajú potrebu dobrej infraštruktúry, technického vybavenia a vhodných nástrojov a platforiem s nevyhnutnosťou rozvíjať a podporovať digitálne kompetencie pedagógov, keďže aj oni vytvárajú spoľahlivý vzdelávací obsah a implementujú ho do vzdelávacieho procesu, a to aj prostredníctvom používateľsky ústretových digitálnych nástrojov. S cieľom postupne a cielene rozvíjať a podporovať digitálne kompetencie bol v roku 2017 zverejnený „Európsky rámec pre digitálne kompetencie pedagógov (referenčný rámec DigComEdu)“ (pozri European Framework for the Digital Competence of Educators: DigComEdu [URL2]; DigCompEdu: nemecký preklad pozri [URL3]¹). Pedagógovia sú tu charakterizovaní ako vzory pre budúcu generáciu, ktorí musia byť schopní „jasne demonštrovať svoje digitálne kompetencie žiakom a byť schopní sprostredkovať ich kreatívne a kritické využívanie“ (porovnaj DigCompEdu: nemecký preklad, s. 12). Po mimoriadne náročnej počiatočnej fáze pandémie z hľadiska organizácie by sa pedagógovia mali teraz už prezentovať ako digitálne kompetentní a sebavedomí, s cieľom neustále sa zlepšovať a dosahovať viditeľný pokrok v digitálnej oblasti. Rámec kompetencií DigComEdu zahŕňa celkovo 22 kompetencií, ktoré pokrývajú 6 rôznych oblastí. Sú zhrnuté v nasledujúcom grafe a tabuľke:

¹ Slovenský preklad DigComEdu nie je k dispozícii, preto sa v texte pracuje s nemeckým prekladom pôvodnej verzie DigComEdu, ktorý je v prípade citácií prekladaný do slovenčiny.



Obr.1: DigCompEdu - Európsky referenčný rámec pre digitálnu kompetenciu učiteľov
(pozri DigCompEdu: nemecký preklad, s. 12)

Profesijná angažovanosť	Digitálne zdroje	Vzdelávanie a vzdelávanie sa	Evalvácia	Orientácia na študenta	Podpora digitálnej gramotnosti študentov
Inštitucionálna komunikácia	Výber digitálnych zdrojov	Vzdelávanie	Zistenie úrovne vzdelávania	Digitálna účasť	Informačná a mediálna gramotnosť
Profesijná spolupráca	Vytváranie a prispôbovanie digitálnych zdrojov	Podpora vzdelávania	Analýza vzdelávacích výsledkov	Diferenciácia a individualizácia	Digitálna komunikácia a spolupráca
Kontinuálne digitálne vzdelávanie	Organizácia, ochrana a zdieľanie digitálnych zdrojov	Kolaboratívne vzdelávanie	Spätná väzba a plánovanie	Aktívne zapojenie študentov	Tvorba digitálneho obsahu
		Sebaregulované vzdelávanie			Zodpovedné používanie digitálnych médií
					Digitálne riešenie problémov

Tab.1: Prehľad kompetencií Európskeho referenčného rámca pre digitálnu kompetenciu učiteľov – DigCompEdu (porovnaj DigCompEdu: nemecký preklad, s. 20)

Nazerajúc na kompetenčný rámec DigCompEdu v kontexte tematického zamerania tejto kapitoly je potrebné si uvedomiť, že každá oblasť je do určitej miery relevantná a že jednotlivé kompetencie sú (alebo môžu byť) v rôznej miere rozvíjané a podporované v príslušnom vzdelávacom procese, a to na oboch stranách (k digitálnym kompetenciám v školskom vzdelávaní pozri napr. Demčíšák 2023). Zvyčajne sa to uskutočňuje ruka v ruke s rozvojom a podporou ďalších kompetencií študentov, ktoré mali veľký význam už pred zrýchlenou digitalizáciou spôsobenou pandémiou Covid-19. V kontexte vysokoškolského vzdelávania sú to odborná kompetencia, metodická kompetencia, sociálna kompetencia, sociálno-komunikačná kompetencia, sebakompetencia, ktoré je potrebné zohľadniť pri príprave študijných materiálov a praktických úloh vhodných pre digitálne prostredie, ako aj pri realizácii príslušného vzdelávacieho procesu (viac o kľúčových kompetenciách vo vysokoškolskom vzdelávaní pozri napr. Ufert 2015).

Jednou z uvedených kompetencií je odborná kompetencia. Keďže je definovaná ako „schopnosť a ochota samostatne, odborne a metodicky vhodným spôsobom riešiť úlohy a problémy a vyhodnocovať výsledky“ [URL 4], nevyhnutne predpokladá príslušné odborné znalosti (znalosť faktov, pravidiel a/alebo argumentačných vzorcov) (porovnaj tamtiež). V závislosti od študijného odboru môže ísť o rôzne druhy znalostí, v neposlednom rade aj jazykové, bez ktorých je vyučovanie a učenie sa jazyka nemysliteľné. Týka sa to tak teoretických vedomostí o rôznych jazykových javoch, ako aj ich praktického použitia, pretože len ich dôkladnou analýzou možno lepšie pochopiť ich pozíciu jednak v jazykovom systéme, a jednak v širších súvislostiach. Platí to tak pre materinský jazyk, ako aj pre cudzí jazyk ako predmet vzdelávacieho procesu a rovnako pre prezenčné vyučovanie, ako aj online. Vychádzajúc z definície lingvistiky (tiež jazykovedy), keďže tomuto pojmu sa pripisuje prívlastok „jazykový“, ide o tie javy, ktoré sa týkajú jazyka ako systému jazykových znakov a jednotlivých aspektov jeho fungovania a ktoré sa skúmajú a opisujú v rámci jednotlivých čiastkových disciplín jazykovedy. Patrí sem fonetika a fonológia, morfológia, tvorenie slov, syntax, sémantika, textová lingvistika, štylistika, pragmatika atď. (porovnaj napr. Metzler Lexikon Sprache; Ernst 2004; Bergmann/ Pauly/ Stricker 2001). Predmetom záujmu teda môžu byť jazykové javy rôzneho druhu a ich vzájomné súvislosti, ale aj javy, ktorými sa zaoberá len čiastková disciplína jazykovedy, s cieľom lepšieho ukotvenia alebo prehĺbenia už získaných poznatkov.

Na prvý pohľad možno komplikované jazykové javy sa dajú analyzovať, prehľbovať a precvičovať aj v online prostredí. Práve tu je k dispozícii široké spektrum digitálnych nástrojov, vďaka ktorým dokážeme vzdelávací proces realizovať kreatívnejšie, mnohokrát zábavnejšie a často aj s lepším výsledkom na strane študentov. Nasledujúce príklady demonštrujú možnosti využitia niektorých z nich. Týkajú sa dvoch kurzov: *Úvod do štúdia nemeckého jazyka* a *Tradičná syntax*, pričom práve prvý kurz predstavuje vhodný príklad využitia variabilných digitálnych nástrojov vo vzdelávacom procese, keďže je prierezovým pohľadom na jazyk a jeho fungovanie. Aj keď je dôraz kladený na

digitálne nástroje, a teda na ich používanie v digitálnom prostredí, nič nebráni tomu, aby sa používali aj v tradičnej prezenčnej forme, keďže zodpovedajúce digitálne vybavenie miestností je dnes vo vysokoškolskom vzdelávaní štandardom.

Digitálne nástroje sú chápané ako „vzdelávacie programy, webové stránky alebo online zdroje a systémy digitálneho spracovania, ktoré podporujú aktívne učenie, rozvíjanie vedomostí a skúmanie v procese vyučovania a učenia sa“ [URL 5]. Vyznačujú sa vlastnosťami, ako sú prístupnosť, ekonomická výhodnosť, interaktivita, pútavosť, podpora personalizovaného učenia a i. Možné využitie digitálnych nástrojov sa teda týka oboch aktérov vzdelávacieho procesu, len s odlišným rozdelením úloh (príprava obsahu vzdelávania - tvorba úlohy vs. samoštúdium/ prehľbovanie vedomostí/ opakovanie - riešenie zadanej úlohy). V kontexte tematického zamerania kapitoly, a teda ich využitia na precvičovanie jazykových javov ich možno klasifikovať rôzne. Z vlastnej skúsenosti môžeme pracovať s informačnými systémami, ktoré sa zameriavajú nanajvýš na sprostredkovanie teoretických poznatkov o príslušných jazykových rovinách alebo javoch, s platformami, ktoré obsahujú teoretické aj praktické aspekty (praktické v zmysle rozvíjania schopnosti používateľa aplikovať teoretické poznatky v praxi; po teoretickej časti nasledujú praktické cvičenia), ako aj s čisto praktickými online portálmi určenými výlučne na precvičovanie konkrétnych jazykových oblastí. Ide o digitálne nástroje, do ktorých štruktúry možno zasahovať len vo veľmi obmedzenej miere; sú k dispozícii používateľovi a sú vhodné najmä na samoštúdium. Na druhej strane existuje aj množstvo platforiem a aplikácií, ktoré sa dajú využiť pri tvorbe vzdelávacieho obsahu a praktických úloh, ako aj pri riešení daných úloh v závislosti od cieľa. Nasledujúca prezentácia vychádza z tejto klasifikácie, nerobí si však nárok na úplnosť.

Digitalizácia je spojená s veľkým uľahčením procesu vzdelávania, najmä vo vysokoškolskom vzdelávaní, keďže veľké množstvo (odbornej) literatúry, učebných materiálov a relevantných informácií je k dispozícii online. Okrem povinnej a odporúčanej literatúry, ktorá je už z veľkej časti digitalizovaná, je možné získať prístup k viacerým teoreticky orientovaným informačným portálom, ktoré sú zamerané na jazykové oblasti a ich špecifické javy. Umožňujú rýchle a spoľahlivé vyhľadávanie rôznych lingvistických termínov a poskytujú odpovede na základe prierezu rozsiahlej odbornej literatúry. To urýchľuje počiatočnú orientáciu v danej lingvistickej oblasti, keďže takéto portály sa zameriavajú najmä na relevantné aspekty a najdôležitejšie vlastnosti daných javov. V súvislosti s nemeckým jazykom treba spomenúť najmä portál **grammis** (Gramatický informačný systém). Ide o informačný systém o vybraných jazykových oblastiach, ktorý prevádzkuje Leibnizov inštitút pre nemecký jazyk v Mannheime (IDS Mannheim). Skutočnosť, že IDS Mannheim je ústrednou vedeckou inštitúciou pre dokumentáciu a výskum nemeckého jazyka, potvrdzuje, že ide o spoľahlivý zdroj informácií o systéme nemeckého jazyka [URL 6]. Na portáli grammis možno

jazykové javy vyhľadávať buď prostredníctvom zúženého vyhľadávania (obr. 2), alebo bez neho, pričom sa na jazykový jav možno pozrieť z rôznych uhlov pohľadu (obr. 3).



Obr. 2: Gramatický informačný systém - grammis: Filter na zúženie vyhľadávania [URL 7]

Ergebnisse

42 Treffer

Wissenschaftliche Terminologie

Morphem

Morphem Morpheme sind die kleinsten formal...aus nur einem **Morphem**, es ist nicht weiter in bedeutungstragende

Propädeutische Grammatik

Funktionen des Verbalkomplexes

sich mindestens aus zwei **Morphemen** zusammen. Jede der zwei erwähnten...wird von einem der beiden **Morpheme** übernommen. Dies ist etwa

Systematische Grammatik

Funktionale Bestimmung des Verbalkomplexes

Proposition) vom lexikalischen **Morphem** (lach-), Aufgabe 2 (Einordnung...- t / - te) erfüllt. Die **Morpheme** bilden jeweils in sich abgeschlossene

Grammatik in Fragen und Antworten

Walthers von der Vogelweide oder Walther von der Vo-gelweides — Komplexe Eigennamen im Genitiv

Beschränkung folgt auch, dass das **Genitivmorphem** -(e)s bei Gattungsnamen

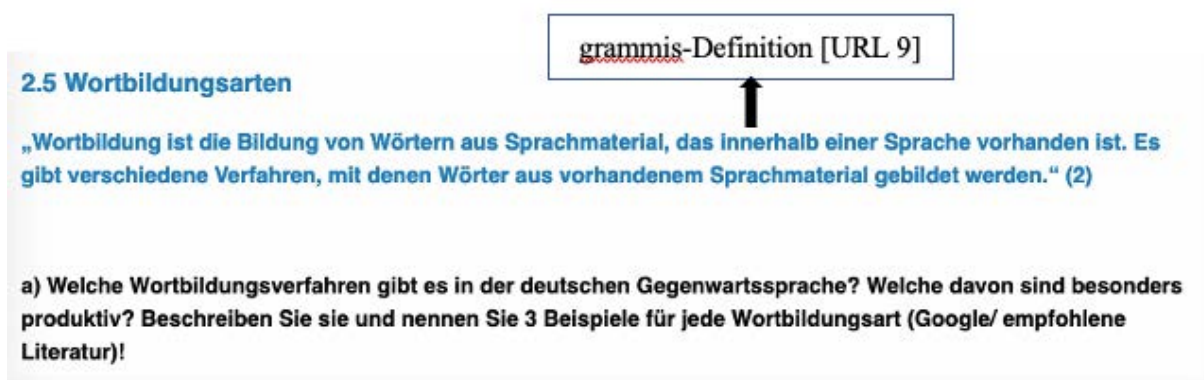
Korpusgrammatik

Interpretation des Entscheidungsbaums

Fugenelement [bestimmt] und **Fugenmorpheme** "so und nicht anders [...] systematisch

Obr. 3: Gramatický informačný systém - grammis: vyhľadávanie výrazu morféma bez filtra [URL 8]

V nemčine sotva existuje iný informačný systém, ktorý by bol tak dobre prepracovaný ako portál grammis. Možnosť vybrať si spôsob prezentácie jazykových javov podľa vlastných potrieb je jednou z mnohých výhod portálu (Systematická gramatika vs. Propedeutická gramatika vs. Gramatika v otázkach a odpovediach). O možnom využití gramatík a podobných online portálov aj v iných jazykoch možno hovoriť na strane oboch aktérov zapojených do vzdelávacieho procesu. Kým pedagógovia môžu jazykové poznatky v nej obsiahnuté využiť pri príprave teoretických vzdelávacích materiálov, ako aj pri príprave úloh na zopakovanie alebo prehĺbenie teoretických jazykových poznatkov, študentom slúži ako rýchlo dostupné teoretické východisko pri riešení úloh a zároveň ako zdroj publikácií, kde možno nájsť ďalšie alebo podrobnejšie informácie k preberanej téme. Študenti môžu byť na portál nasmerovaní buď nepriamo umiestnením citácie z neho do vzdelávacích materiálov, alebo priamo zadáním úlohy, ktorú majú riešiť pomocou portálu grammis. Nasledujúca ukážka z *jednotky 2: Morfémy - klasifikácia morfémy - morfematická analýza - slovotvorné typy*, ktorá sa preberá v rámci kurzu *Úvod do štúdia nemeckého jazyka*, ilustruje využitie zo strany pedagóga:



Obr. 4: Jednotka 2: Morfémy - klasifikácia morfémy - morfematická analýza - slovotvorné typy [URL 10]

Medzi voľne prístupné digitálne online portály, ktoré sa tiež zaoberajú jazykovými javmi rôzneho druhu a pokrývajú široké spektrum, patrí **Wikipedia - The Free Encyclopaedia** [URL 11]. V priebehu času sa viedlo mnoho diskusií o tom, či je Wikipédia neutrálnou znalostnou platformou, vhodným zdrojom na hľadanie pravdy a pod. Aj keď sa názory na túto tému rôznia, neexistuje žiadny argument v prospech jej odmietnutia vo vysokoškolskom vzdelávaní. Na jednej strane je to jedna z najznámejších digitálnych vedomostných platforiem, s ktorou sú oboznámení pedagógovia aj študenti, na druhej strane je na používateľovi, aby pomocou digitálnych nástrojov nielen vyhľadával informácie, ale ich aj kriticky hodnotil.

Okrem uvedených vedomostných portálov možno na precvičovanie jazykových javov v online prostredí využiť aj digitálne slovníkové portály. Aj keď neponúkajú takú širokú škálu teoretických poznatkov o jazykových javoch, môžu byť v určitých fázach vzdelávacieho procesu využívané ako

užitočný zdroj informácií oboma aktérmi. Štandardné informácie v slovníku zahŕňajú informácie o gramatike, delení slov, štruktúre slov a ich význame; v digitálnom prostredí slovníkové portály a slovníky pomerne často poskytujú ďalšie informácie, ako je tematická oblasť, synonymá, antonymá, profil spoluvýskytu hľadaného výrazu vrátane štatistických informácií. Ich používanie si vyžaduje vysokú mieru samostatnosti a schopnosť interpretovať poskytnuté informácie. Medzi digitálne slovníky a slovníkové portály s najvyšším informačným obsahom patria napr.:

- **Slovníkový portál Lipskej univerzity - Wortschatz Leipzig** [URL 12].
- **Online informačný systém nemeckého slovníka Leibnizovho inštitútu pre nemecký jazyk (IDS) - OWID** [URL 13].
- **Digitálny slovník nemeckého jazyka - DWDS** [URL 14]
- **Duden Online** [URL 15]
- **Wortbedeutung.Info** [URL 16]

Nasledujúca ukážka ilustruje zaradenie práce s digitálnymi slovníkmi (slovníkovými portálmi) do kurzu *Úvod do štúdia nemeckého jazyka, 9. jednotka: Pragmalingvistika - vybrané aspekty* (úloha 1c). V záujme podpory samostatnosti a vlastnej zodpovednosti je vhodné ponechať konkrétny výber na žiakov:

c) Im Zusammenhang mit dem Begriff „Weltwissen“ wird der Begriff "Kontext" in der Literatur synonym verwendet. **Schlagen Sie den Begriff „Kontext“ in verschiedenen Wörterbüchern nach und nennen Sie die Aspekte, die sich auf den Kontext als Weltwissen beziehen!**

Obr. 5: Jednotka 9: Pragmalingvistika - vybrané aspekty [URL 17]

V digitálnom prostredí majú pedagógovia a študenti k dispozícii rôzne online platformy na výučbu jazykov s kombinovanými funkciami alebo čisto prakticky orientované jednotky na precvičovanie vybraných jazykových javov (kombinované v zmysle kombinácie teoretického úvodu do témy a cvičení vhodných na precvičovanie). Hoci môžu byť aj akousi inšpiráciou pre pedagógov, ponúkajú najmä študentom variabilné interaktívne lekcie, aktivity a cvičenia na precvičovanie najmä jazykových javov, ako sú gramatika, slovná zásoba, výslovnosť a pod. Hoci sú tieto platformy určené predovšetkým pre DaF-žiakov nižších stupňov (nemčina ako cudzí jazyk) a žiakov nižších stupňov (nemčina ako materinský jazyk), možno ich využiť aj na sebahodnotenie získaných vedomostí a ich aplikáciu v praktických cvičeniach počas samoštúdia. Vo vysokoškolskom vzdelávaní sa kladie osobitný dôraz na samoštúdium, preto rastie aj význam sebakontroly a sebamotivácie. Keďže online platformy na výučbu jazykov sú vybavené automatickým hodnotením výsledkov, študent dostáva

priamu spätnú väzbu. V nadväznosti na myšlienku projektu však treba poznamenať, že tieto portály pokrývajú len obmedzenú časť jazykových javov, keďže sa takmer vždy venujú gramatike (morfologické a syntaktické kategórie) a slovnej zásobe. Oblasti ako sémantika, štylistika, pragmalingvistika a hlbšie súvislosti v rámci morfológie a syntaxe zvyčajne nie sú pokryté. Tu je niekoľko príkladov:

- **Deutsch Perfekt** [URL 18]
- **Grammatiktraining** [URL 19]
- **Deutschlernerblog für Deutschlerner in aller Welt** [URL 20]
- **Grammatik Deutsch** [URL 21]
- **DEUTSCH TRAINING** [URL 22]
- **DEUTSCH ONLINE** [URL 23]
- **SCHUBERT Verlag** - Online-Aufgaben DaF [URL 24]
- **SchulArena.com** [URL 25]

Viac-menej hotové digitálne nástroje sú v kontraste s tými, ktoré môže pedagóg využiť pri príprave vlastných jednotiek. V tomto prípade však ide o oveľa komplexnejší proces práce s digitálnymi nástrojmi, ktorý sa málokedy, ak vôbec, obmedzuje na spustenie samotnej aplikácie.

V súčasnosti existuje mnoho digitálnych nástrojov na vytváranie vlastných jednotiek. Existujú softvérové balíky so širokou škálou prezentačných nástrojov a typov úloh, z ktorých väčšina ponúka buď bezplatné, alebo skúšobné verzie. Z hľadiska rozsahu nástrojov sú bezplatné verzie zvyčajne obmedzené. Ako príklady možno uviesť **Moodle** [URL 26], **H5P** [URL 27], **Google Classroom** [URL 28], **Blackboard Learn** [URL 29] a iné. Okrem softvérových balíkov sa dajú použiť bezplatné verzie online nástrojov, ktoré sú síce menej komplexné, ale z pohľadu typológie úloh variabilné a na precvičovanie alebo testovanie jednotlivých javov a ich pochopenia rovnako vhodnou voľbou. Tieto nástroje nie sú obmedzené na použitie vo vysokoškolskom vzdelávacom procese; cvičenia sa musia prispôbiť riešenej problematike, cieľovej skupine a jej úrovni. Hoci mnohé z nich obsahujú aj vyššie uvedené softvérové balíky, niekedy práve odlišné a možno atraktívnejšie vizuálne stvárnenie úlohy môže byť rozhodujúcim faktorom pri zvyšovaní angažovanosti študentov pri precvičovaní jazykového javu. Prehľad digitálnych nástrojov vrátane návodu na ich použitie vo vzdelávacom sektore možno získať pomerne rýchlo: porovnaj napr. [URL 30]; [URL 31]; [URL 32]. V nasledujúcich častiach je na konkrétnych príkladoch ilustrovaný softvérový balík H5P, aj niektoré bezplatné digitálne nástroje. Jednotky vytvorené v H5P sú len návrhom, ako sa dá pracovať s jazykovými javmi v online svete. Na ilustráciu slúži niekoľko jednotiek:

Kurz: Úvod do štúdia nemeckého jazyka

Jednotka: 3. Komunikačné modely; 5. Časový systém nemčiny (funkčne); 8. Vetné členy

3 Kommunikationsmodelle

1. Einer der bekanntesten Kommunikationswissenschaftler des 21. Jhrs. **Paul Watzlawick** (außerdem auch Psychotherapeut, Psychoanalytiker, Soziologe, Philosoph, Autor) ist bekannt für seine **Axiome zur Kommunikation** (Modell der 5 Axiome der Kommunikation). Die berühmteste von ihnen lautet:

„Wir können nicht nicht-kommunizieren.“ (1)

a) Schauen Sie sich die folgenden Abbildungen an und versuchen Sie, die berühmte Grundannahme von Watzlawick damit zu erklären! Was alles wird als Kommunikation betrachtet?



Obr. 6: Jednotka 3: Komunikačné modely [URL 33]

5 Das Tempussystem des Deutschen (funktionalistisch)

1. Warum gibt es die verbale Kategorie **Tempus**? Brauchen wir diese Kategorie? Überlegen Sie! Der folgende Textauszug könnte ihnen helfen.

"Was wir tun und was wir erfahren, vollzieht sich an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit. Alles Handeln und alle Erfahrung ist orts- und zeitgebunden. Das gilt für materielle Handlungen und Erfahrungen (wie das Pflanzen eines Baumes, das Bauen eines Hauses, das Geborenwerden oder das Heranwachsen) ebenso wie für symbolische Handlungen (Begrüßen und Abschiednehmen, Auffordern und Versprechen, Zustimmung und Verneinen)." (Ehrich 1992:2)

Obr. 7: Jednotka 5: Nemecký časový systém (funkčne) [URL 34].

8 Satzglieder

[Die behandelte Problematik stellt einen Untersuchungsgegenstand der Syntax dar: „Die Syntax ist die Lehre vom Bau des Satzes. Ihr Ziel ist, Gesetzmäßigkeiten herauszuarbeiten, nach denen Wörter (z. B. das, klein, Kind) zu Wortgefügen (z.B. das kleine Kind) und zu einfachen bzw. komplexen Sätzen (z.B. Das kleine Kind weint. Das kleine Kind weint, weil es Hunger hat.) zusammengefügt werden.“⁴⁾

1. Lesen Sie folgende Definitionen des linguistischen Begriffs „Satzglied“!

1, „Satzglied ist ein relationaler Begriff, da die Funktion, die eine Einheit erfüllt, stets in ihrer Umgebung bewertet werden muss.“ (1)

2, „Sie [die Satzglieder] sind Relationen, d.h. Funktionen von Kategorien [Wörtern und Wortgruppen] in der Konstituentenstruktur des Satzes.“ (2)

3, „Zum Satzglied wird sie [Wortgruppe] erst durch ihr Verhältnis zu anderen Konstituenten eines Satzes.“ (3)

a) Erklären Sie aus syntaktischer Perspektive die Begriffe Verhältnis und Funktion!

Obr. 8: Jednotka 8: Vetné členy [URL 35]

Pri vytváraní vlastnej jednotky je dôležité si vopred určiť, na aký účel bude slúžiť vo vzdelávacom procese. Ak má byť vzdelávacia jednotka nielen pútavá, ale má aj podporovať rozvoj kompetencií, ako je kritické a konštruktívne myslenie študentov, jednotlivé úlohy musia byť premyslené tak, aby študentov dostatočne motivovali. Obrázky 6 - 8 ukazujú, že to je možné napríklad prostredníctvom použitia podnetných obrázkov (aj vlastných/prevzatých videí atď.), teoretických výpovedí, ako aj citátov súvisiacich s témou v kombinácii s cieľenými, väčšinou otvorenými otázkami. To naznačuje, že tento softvér možno použiť nielen na praktické cvičenia, ale aj na sprostredkovanie teoretických vedomostí alebo ich viac-menej regulované samostatné osvojenie, keďže ponuka kontentov zahŕňa aj štandardné aplikácie Microsoftu (prezentácia, text, esej, vloženie obrázka/video/odkazu atď.) Progres v osvojovaní jazykových poznatkov možno dosiahnuť prostredníctvom úloh, ktoré by mali byť koncipované tak, aby študentom umožnili pri ich riešení zapájať čo najširšie spektrum vlastných skúseností, ako aj už skôr nadobudnutých vedomostí, na ktorých môžu stavať pri objavovaní zložitejších súvislostí. Na ilustráciu uvádzame napríklad štruktúru jednotky 3 z *Úvodu do štúdia nemeckého jazyka (Komunikačné modely)*. Uvedené sú len úlohy, nie vizuálne a audiovizuálne kontenty, ktoré sú súčasťou jednotky. Jednotka sa začína úvahou o komunikácii vo všeobecnosti, ktorá nás sprevádza každý deň. Celá prvá úloha je teda o aktivizácii skúsenostných poznatkov. Nasleduje úvod do problematiky modelovania komunikácie, najprv na príklade najjednoduchšieho komunikačného modelu (úloha 2a) a potom v kontexte komplexného komunikačného modelu (úloha 2b), čím sa čoraz viac podporuje bádateľské vzdelávanie študentov (heuristický prístup/

vzdelávanie objavovaním, bádanim). Fázu získavania vedomostí uzatvárajú úlohy 3a-b, ktoré sú venované trom konkrétnym komunikačným modelom a ktoré musia študenti vyriešiť úplne samostatne a výsledky prezentovať v pléne. Kým v úvode jednotky sú zásahy pedagóga intenzívnejšie, v nasledujúcich úlohách slabnú a pedagóg sa stáva len akýmsi kontrolórom.

3 Kommunikationsmodelle

1. Einer der bekanntesten Kommunikationswissenschaftler des 21. Jhrs. **Paul Watzlawick** (außerdem auch Psychotherapeut, Psychoanalytiker, Soziologe, Philosoph, Autor) ist bekannt für seine **Axiome zur Kommunikation** (Modell der 5 Axiome der Kommunikation). Die berühmteste von ihnen lautet:

„Wir können nicht nicht-kommunizieren.“ (1)

a) Schauen Sie sich die folgenden Abbildungen an und versuchen Sie, die berühmte Grundannahme von Watzlawick damit zu erklären! Was alles wird als Kommunikation betrachtet?

b) Welche Arten der Kommunikation werden unterschieden? (Ausführlichere Klassifizierung finden Sie auf entsprechenden Google-Seiten.)

2. Die menschliche Kommunikation war schon immer von großem Interesse für Sprachwissenschaftler. Sie haben versucht, ihre Funktionsweise so verständlich und zugänglich wie möglich darzustellen. Zu diesem Zweck sind so genannte **Kommunikationsmodelle** vorgeschlagen worden, die die wesentlichen Faktoren von Kommunikationsprozessen erfassen. Das **einfachste Kommunikationsmodell stammt von Ferdinand de Saussure**, obwohl die Bezeichnung „Kommunikation“ in seinem Entwurf nicht zu finden ist.

a) Die folgende Abbildung verweist auf die Grundgedanken des Modells von de Saussure. Aus welchen Teilen besteht das Modell von de Saussure? Beschreiben Sie es!

b) Schauen Sie sich das folgende Foto an und beschreiben Sie es! (Wer? Wo? Relevante Aspekte der Umgebung?)

b) Stellen Sie sich vor, dass die Frau auf dem Bild ein Gespräch mit verschiedenen Personen führt. Was kann die Kommunikation zwischen dieser Frau und ihren Gesprächspartnern beeinträchtigen? Hören Sie sich die folgende Aufnahme an und überlegen Sie?

 : <https://www.youtube.com/watch?v=9e8fQnRvsug>

c) Betrachten Sie die Situation(en), in der die Frau mit anderen kommuniziert, und vergleichen Sie sie mit einer Modellsituation, auf die das Kommunikationsmodell von de Saussure anwendbar ist. Welche Aspekte der alltäglichen Kommunikationssituation werden in dem Modell von de Saussure nicht berücksichtigt? Was sollte in einem komplexeren Kommunikationsmodell enthalten sein? Überlegen Sie!

3. Weitere bekannte Kommunikationsmodelle sind das **Organon-Modell von Bühler**, das **Eisberg-Modell von Freud** und das **4-Ohren-Modell von Schulz von Thun**.

a) Suchen Sie nach Informationen zu diesen Kommunikationsmodellen (Google/empfohlene Literatur)!
Konzentrieren Sie sich auf folgende Punkte:

- **Grundgedanke des jeweiligen Kommunikationsmodells**
- **Bestandteile des jeweiligen Kommunikationsmodells**
- **Beziehungen von einzelnen Bestandteilen zueinander / Funktionen von einzelnen Bestandteilen**

b) Wählen Sie eines der Kommunikationsmodelle und stellen Sie es Ihren Kollegen vor!

c) Lösen Sie das folgende Quiz!

<http://https://wordwall.net/resource/28881603>

Obr. 9: Jednotka 3: Komunikačné modely [URL 36]

Okrem H5P-kontentov, ktoré sú vhodné na sprostredkovanie teoretických jazykových znalostí, má tento softvérový balík aj mnoho iných funkcií, ktoré zodpovedajú interaktívnym online nástrojom (Multiple Choice, správne/nesprávne, áno/nie, cvičenia na dopĺňovanie, Drag & Drop atď.). Sú vhodné na samotné praktické precvičenie konkrétneho jazykového javu alebo na overenie jeho pochopenia. Nižšie uvádzame príklady pre niektoré z nich (ďalšie príklady nájdete na [URL 37]):

Kurz: Tradičná syntax - seminár

Jednotka: 4. Podmet; 5. Predmet(y); 9. Priradovacie súvetia

4. Ordnen Sie in den folgenden Sätzen die passende Funktion dem Pronomen "es" zu! Machen Sie das folgende Quiz!

In manchen Fällen kam **es** zu Vergewaltigungen.

☐ "Es" als Prowort

☐ Vorfeld-"Es"

☐ formales "Es" (expletives "es")

☐ "Es" als Korrelat

✓ Überprüfen

Es kamen 400 Leute, ich hätte mir nicht vorstellen können, dass es so eine Bereitschaft gibt.

☐ "Es" als Prowort

☐ formales "Es" (expletives "es")

☐ Vorfeld-"Es"

☐ "Es" als Korrelat

✓ Überprüfen

Obr. 10: Jednotka 4: Podmet; H5P-kontent: Multiple Choice [URL 38]

b) Ergänzen Sie in folgenden Sätzen die passende rektional gebundene Präposition!

[Ergänzen Sie die Präposition oder gegebenenfalls die Verschmelzung der Präposition und des Artikels (am/zu/im...)!]

- a) Was wartet heute uns?
- b) Wir freuen uns Ihre Beiträge zu unseren Artikeln und wünschen Ihnen viel Spaß beim Gedankenaustausch auf unseren Seiten!
- c) Dieses Gerät eignet sich aufgrund seiner einfachen Bedienbarkeit und seiner Zuverlässigkeit sowohl die Herstellung des Silbers für den privaten Eigenbedarf als auch den professionellen Einsatz.
- d) Wir wussten ja nicht, ob sich vielleicht jemand auch noch uns rächen will.
- e) Nicht nur Historiker streiten Geschichte.
- f) Der Fahrer griff seinem Handy und schaltete die Innenbeleuchtung ein.
- g) Wir wollen niemanden Rauchen überreden.
- h) Er plädierte einen kontinuierlichen und interkulturellen Dialog - mit oder ohne Krise.
- i) Aus dieser Organisation entstand das weltweit tätige Werk "Kirche in Not/Ostpriesterhilfe", das heute Hilfsgelder die Kirche in über 135 Ländern verteilt.

Obr. 11: Jednotka 5: Predmet(y); H5P-kontent: cvičenie na doplňovanie [URL 39]

1a) Die Teilsätze in einer Satzverbindung stehen in unterschiedlichen inhaltlichen Beziehungen. Ergänzen Sie die geeignete Art der Satzverbindung entsprechend der Beschreibung der inhaltlichen Beziehung!

Der zweite Hauptsatz gibt eine Folge an, die im Gegensatz zu der im ersten Hauptsatz genannten Voraussetzung steht.

✓ Überprüfen



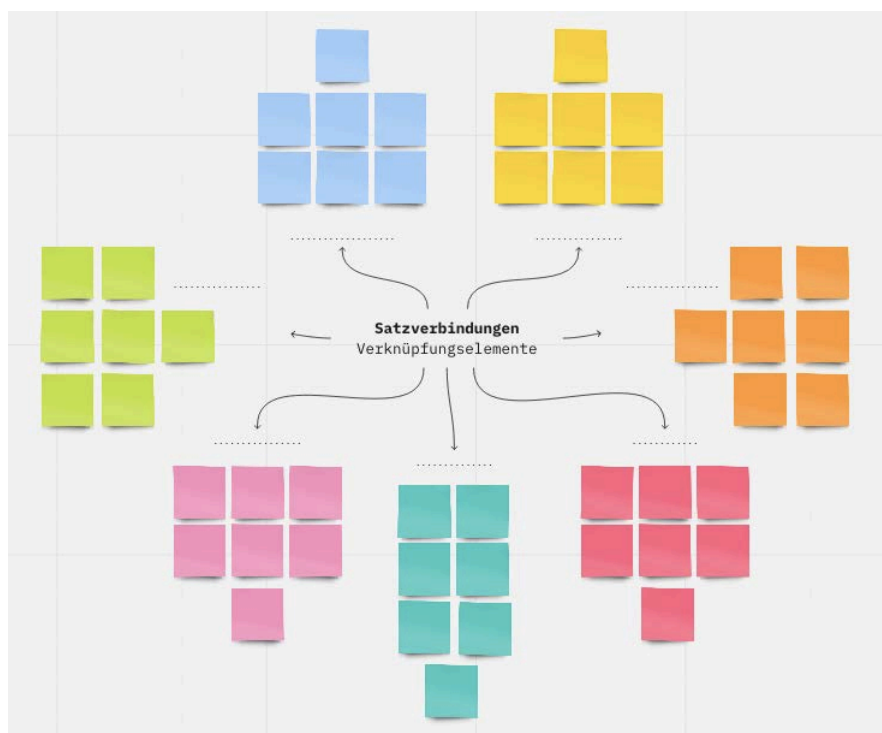
Obr. 12: Jednotka 9: Prirádovacie súvetia; H5P-kontent: kvíz [URL 40]

Precvičovanie jazykových javov možno realizovať aj pomocou iných digitálnych nástrojov, ktoré môžu byť integrované do softvéru (prostredníctvom prepojenia), ale možno ich používať aj samostatne. Uvedené digitálne nástroje (Multiple Choice, správne/nesprávne, áno/nie, cvičenia na dopĺňovanie, Drag & Drop atď.) sú štandardnými prvkami digitálnych platforiem; sú užívateľsky prívetivé a prístup k ich bezplatným verziám je tiež pomerne jednoduchý. Ich atraktívna vizuálna stránka je obzvlášť výhodou, aj keď tento aspekt je vo vysokoškolskom vzdelávaní druhotný. Dôležitejšie je, že mnohé z nich umožňujú kolaboratívne riešenie problémov, kreatívnejší návrh časti cvičenia a v neposlednom rade - v závislosti od typu úlohy - rýchlu automatickú kontrolu zadaného riešenia. Príkladom kolaboratívneho nástroja a jeho využitia pri precvičovaní jazykových javov sú **Miro**, **EduPad** alebo **Scrumblr**, ktoré umožňujú študentom spolupracovať pri riešení úlohy (pozri obr. 13, 14 a 15).

Predmet: Tradičná syntax - seminár; Úvod do štúdia nemeckého jazyka

Jednotka: 9. Priradovacie súvetie; 3. Predikát, predikatív; 2. Morfémy - klasifikácia morfémy - morfematická analýza - slovotvorné typy.

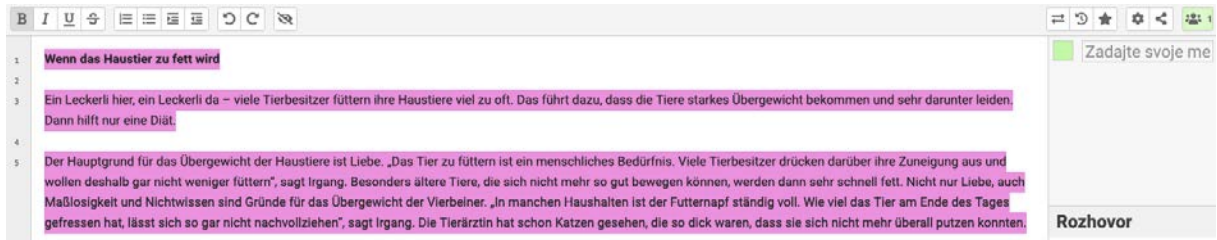
b) Inhaltliche Beziehungen zwischen Teilsätzen können in einer Satzverbindung durch entsprechende Konjunktionen oder Konjunkionaladverbien hergestellt werden! Ergänzen Sie die folgende Graphik! Geben Sie im ersten Schritt die Arten von Satzverbindungen und dann die entsprechenden Verknüpfungselemente ein [s. unten die Graphik]!



Obrázok 13: Jednotka 9: Priradovacie súvetie; digitálny nástroj - Miro [URL 41]

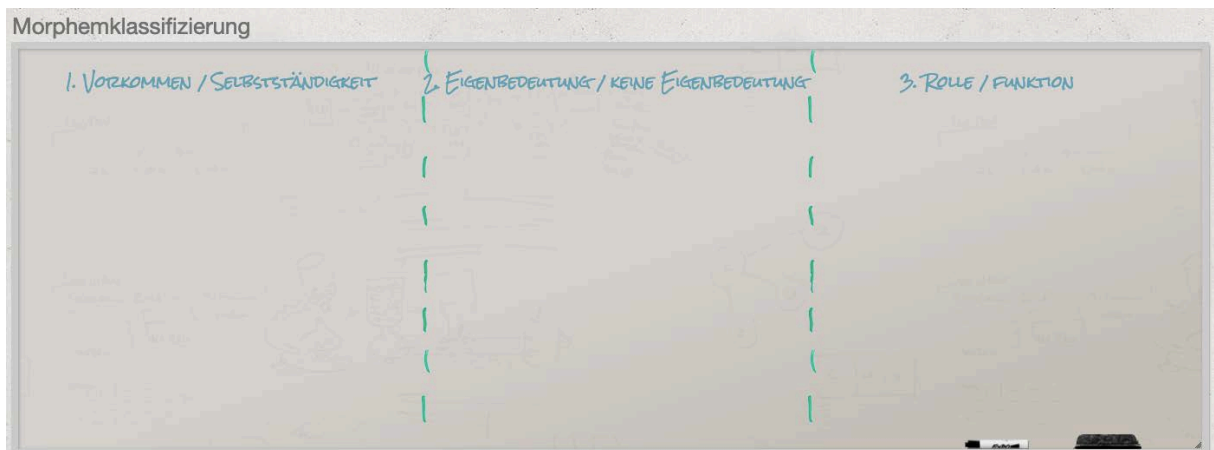
1. Unterstreichen Sie das Prädikat im Text und entscheiden Sie, ob es

- **einfach (einteilig) oder**
- **komplex (mehrteilig) ist;**
- **einen grammatischen oder**
- **einen lexikalischen Prädikatsteil hat!**



Obr. 14: Jednotka 3: Predikát, predikatív; digitálny nástroj - EduPad [URL 42]

a) Welche Typen von Morphemen werden nach den einzelnen Kriterien unterschieden? Suchen und ordnen Sie sie zu (Google/empfohlene Literatur)!

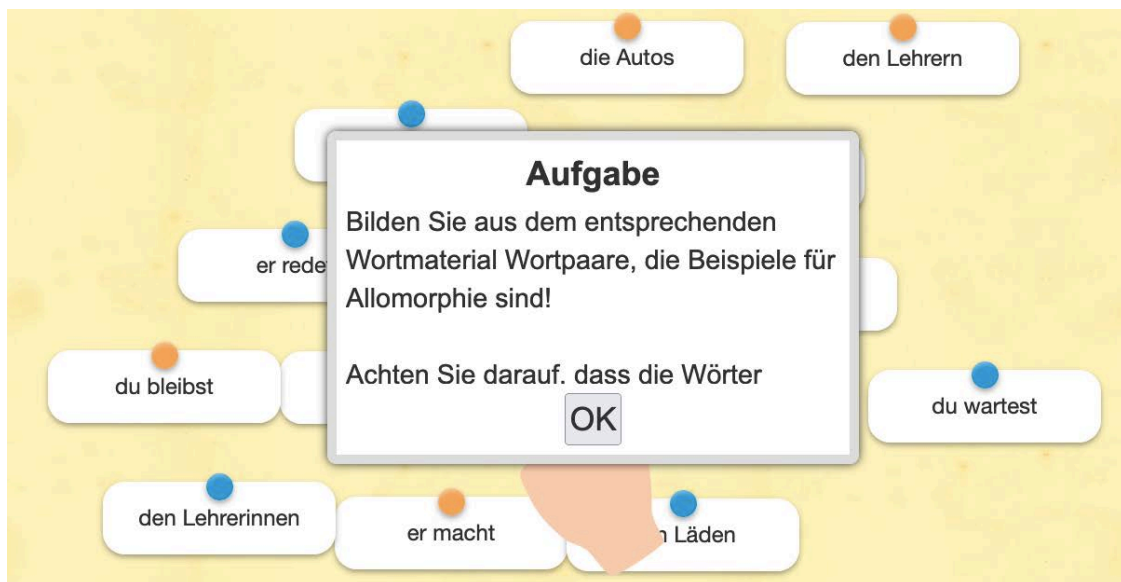


Obr. 15: Jednotka 2: Morfémy - klasifikácia morfémy - morfematická analýza - slovtvorné typy: digitálny nástroj - Scrumblr [URL 43]

Nasledujúce príklady ilustrujú digitálne nástroje, ktoré možno použiť na precvičenie alebo overenie porozumenia jazykových javov:

Kurz: Úvod do štúdia nemeckého jazyka; Tradičná syntax - seminár

Jednotka: 2. Morfémy - klasifikácia morfémy - morfematická analýza - slovotvorné typy; 8. Vetné členy; 5. Predmet(y)



Obr. 16: Jednotka 2: Morfémy - klasifikácia morfémy - morfematická analýza - slovotvorné typy: digitálny nástroj - LearningApps [URL 44]

Welche anderen Eigenschaften haben die Objekte? Machen Sie das Quiz! (Bei einigen Fragen gibt es mehrere mögliche richtige Antworten!)

Es wird zwischen direktem und indirektem Objekt unterschieden. Direktes Objekt ist

☒ a Genitivobjekt ☒ b Dativobjekt ☒ c Akkusativobjekt ☒ d Präpositionalobjekt

Zum Subjekt im Passiv kann nicht werden.

☒ a Genitivobjekt ☒ b Dativobjekt ☒ c Akkusativobjekt ☒ d Präpositionalobjekt

Von der Passivtransformation bleibt unberührt.

☒ a Genitivobjekt ☒ b Dativobjekt ☒ c Akkusativobjekt ☒ d Präpositionalobjekt

Obr. 17: Jednotka 5: Predmet(y); digitálny nástroj - Wizer.me [URL 45]

Welche anderen Eigenschaften haben die Objekte? Machen Sie das Quiz! (Bei einigen Fragen gibt es mehrere mögliche richtige Antworten!)

Es wird zwischen direktem und indirektem Objekt unterschieden. Direktes Objekt ist

☐ Genitivobjekt

☐ Dativobjekt

☐ Akkusativobjekt

☐ Präpositionalobjekt

Zum Subjekt im Passiv kann nicht werden. *

☐ Genitivobjekt

☐ Dativobjekt

☐ Akkusativobjekt

☐ Präpositionalobjekt

Obr. 18: Jednotka 5: Predmet(y); digitálny nástroj - formuláre Google [URL 46]

Match up Satzglieder

START

Welchem Satzglied entspricht die kurze Charakteristik?

Satzglied	Charakteristik
Prädikat	Es handelt sich um das wichtigste Satzglied.
Adverbiale	Es tritt nie als selbständiges Satzglied auf.
Objekt	Es kongruiert mit dem finiten Verb in Person und Numerus.
Attribut	Im Satz drückt es die näheren Umstände des Geschehens aus.
Subjekt	Im Kasus ist es durch das Verb oder durch das Adjektiv bestimmt.
Prädikativ	Es kommt in Verbindung mit den Kopulaverben vor.

0:11

Submit Answers

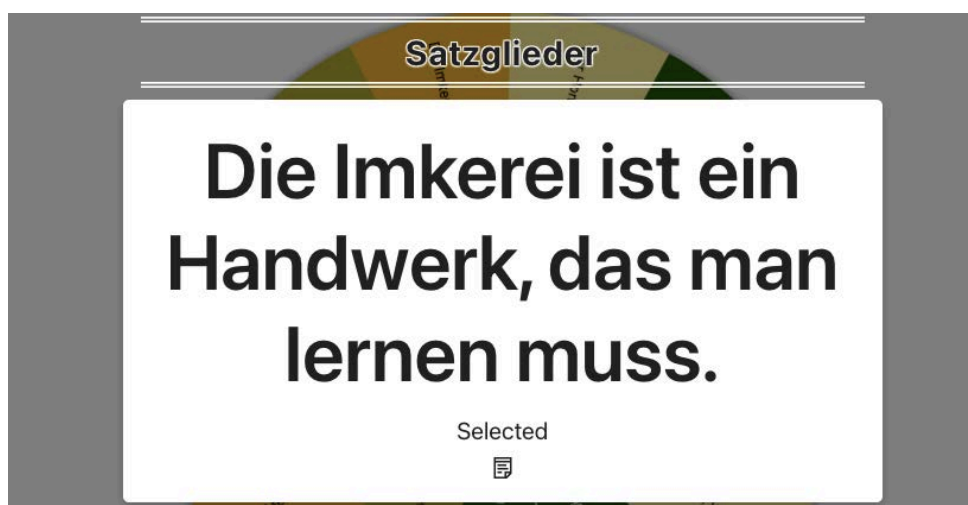
Switch template

INTERACTIVES

- Match up
- Find the match
- Balloon pop
- Quiz
- Gameshow quiz
- Show all

Obr. 19: Jednotka 8: Vetné členy; digitálny nástroj - Wordwall [URL 47]

4. Satzglieder bestimmen! Drehen Sie das Rad und bestimmen Sie alle Satzglieder im Satz (5):



Obr. 20: Jednotka 8: Vetné členy; digitálny nástroj - Pickerwheel [URL 48]

Z uvedených príkladov je zrejmé, že v online prostredí je skutočne k dispozícii množstvo použiteľných digitálnych nástrojov, ktoré sa dajú využiť jednak na podporu prednášok alebo ako doplnkový materiál pre samoštúdium, jednak na kreatívnejšie cvičenia. Dôraz sa určite kladie na praktickú využiteľnosť, a to tak pri príprave, ako aj pri práci s už pripravenou jednotkou vzdelávacieho procesu v online prostredí, keďže digitálny svet poskytuje používateľovi rôzne digitálne nástroje na prekonanie možných ťažkostí na strane pedagógov aj študentov.

Ako už bolo zdôraznené, príprava vlastnej vzdelávacej jednotky je zložitý proces a spustenie softvéru alebo aplikácie je len jej začiatok. Jednotka sprostredkúva teoretický obsah, ilustruje ho vizuálnymi a audiovizuálnymi prostriedkami, praktickými príkladmi atď. Ich úlohou je otvárať priestor na to, aby sa študent dokázal priblížiť k sprostredkúvanej jazykovej oblasti a napredovať v nej na základe jeho aktivizovaných predchádzajúcich vedomostí. Nielen preto je dôležité pristupovať k ich výberu obzvlášť zodpovedne. Z praktického hľadiska je mimoriadne dôležité rešpektovať ochranu autorských práv, a teda aj pravidlá citovania. Celkovo ide teda o pomerne zložitú úlohu, ktorú však možno zvládnuť pomocou digitálnych nástrojov.

Záver

Potenciál online prostredia pre sektor vzdelávania sa ukazoval postupne, najmä počas pandémie. Dnes už tento potenciál nemožno poprieť, a preto sa vzdelávanie v online prostredí využíva súbežne s prezenčnou formou, keď si to situácia vyžaduje, alebo prezenčnú formu dopĺňa v niektorých jej fázach. To platí aj pre vysokoškolské vzdelávanie a tu napríklad pre lingvistiku a jej jednotlivé

disciplíny ako univerzitné kurzy. Napriek rozsiahlym poznatkom, ktoré je potrebné sprostredkovať študentom, príklady ukázali, že je to možné uskutočňovať nielen atraktívnym, ale aj efektívnym spôsobom.

Proces vzdelávania v online prostredí však nesúvisí len s tým. Príprava digitálneho obsahu si vyžaduje dobrú znalosť digitálnych nástrojov a technológií, postupné rozširovanie obzorov v tejto oblasti, aby aj samotný proces vzdelávania mal progresívny ráz a bolo možné pozorovať viditeľné pokroky. Aj v digitálnej oblasti to samozrejme znamená predovšetkým osvojenie si potrebných znalostí o jazykovom systéme (všeobecnejšie povedané, odborných znalostí). Sekundárnym, ale v žiadnom prípade nie irelevantným, je rozvíjanie resp. napredovanie v digitálnej gramotnosti, pretože v procese online vzdelávania si študenti osvojujú nielen teóriu a jej aplikáciu v praxi, ale dostávajú aj priame a nepriame usmernenia, kde a ako nájsť obsah, že ho musia podrobiť kritickému oku z hľadiska spoľahlivosti a ako ho správne používať. Na záver treba opäť spomenúť, že pedagógovia ako vzory pre budúcu generáciu ukazujú študentom svoj tvorivý a kritický prístup práve prostredníctvom svojho prístupu a svojich digitálnych kompetencií. Motivácia zlepšovať sa by mala byť teda prítomná na oboch stranách.

Literatúra

- BERGMANN, Rolf et. al. (2001): Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Heidelberg: Winter.
- DEMČIŠÁK, Ján (2023): Digitale Kompetenzen. In: DaF-Unterricht im Online-Bereich. Entwicklung von Kompetenzen, S. 24-49. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- ERNST, Peter (2004): Germanistische Sprachwissenschaft. Wien: Facultas Verlags und Buchhandels AG.
- GLÜCK, Helmut - RÖDEL, Michael (2016): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler Verlag.
- UFERT, Detlef (2015): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich

Internetové zdroje

- URL 1: <https://education.ec.europa.eu/de/focus-topics/digital-education/action-plan> (10. 02. 2023)
- URL 2: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (10. 02. 2023)
- URL 3: <https://docplayer.org/164874965-Europaeischer-rahmen-fuer-die-digitale-kompetenz-leh-render.html> (10. 02. 2023)
- URL 4: <https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/glossar/deutscher-qualifikationsrahmen-glossar.html> (10. 02. 2023)
- URL 5: <https://www.igi-global.com/dictionary/digital-tools/66587> (10. 02. 2023)
- URL 6: <https://www.ids-mannheim.de/org/> (10. 02. 2023)

- URL 7: <https://grammis.ids-mannheim.de/> (10. 02. 2023)
- URL 8: <https://grammis.ids-mannheim.de/suche?search=Morphem> (10. 02. 2023)
- URL 9: <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/496> (10. 02. 2023)
- URL 10: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (10. 02. 2023)
- URL 11: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite> (10. 02. 2023)
- URL 12: <https://wortschatz.uni-leipzig.de/de> (10. 02. 2023)
- URL 13: <https://www.owid.de/wb/owid/start.html> (10. 02. 2023)
- URL 14: <https://www.dwds.de/> (10. 02. 2023)
- URL 15: <https://www.duden.de/> (10. 02. 2023)
- URL 16: <https://www.wortbedeutung.info/intern:suche/> (10. 02. 2023)
- URL 17: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (10. 02. 2023)
- URL 18: <https://www.deutsch-perfekt.com/> (10. 02. 2023)
- URL 19: <https://grammatiktraining.de/> (10. 02. 2023)
- URL 20: <https://deutschlernerblog.de/> (10. 02. 2023)
- URL 21: <https://www.grammatikdeutsch.de> (10. 02. 2023)
- URL 22: <https://deutschtraining.org/> (10. 02. 2023)
- URL 23: <https://lingvico.net/> (10. 02. 2023)
- URL 24: <https://www.schubert-verlag.de/aufgaben/> (10. 02. 2023)
- URL 25: <https://onlineuebungen.schularena.com/> (10. 02. 2023)
- URL 26: <https://docs.moodle.org> (10. 02. 2023)
- URL 27: <https://h5p.org> (10. 02. 2023)
- URL 28: <https://classroom.google.com/> (10. 02. 2023)
- URL 29: <https://www.blackboard.com> (10. 02. 2023)
- URL 30: <https://www.bildung.digital/artikel/digitale-tools> (10. 02. 2023)
- URL 31: <https://erwachsenenbildung.at/digiprof/neuigkeiten/13621-das-waren-die-beliebtesten-digitalen-tools-zum-lehren-und-lernen-2019.php> (10. 02. 2023)
- URL 32: <https://www.schulflix.com/dossier/digitale-tools-fuer-den-unterricht/> (10. 02. 2023)
- URL 33: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (10. 02. 2023)
- URL 34: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (10. 02. 2023)
- URL 35: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (10. 02. 2023)
- URL 36: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (10. 02. 2023)
- URL 37: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/germanon/> (10. 02. 2023)
- URL 38: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> (10. 02. 2023)
- URL 39: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> (10. 02. 2023)
- URL 40: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> (10. 02. 2023)
- URL 41: <https://lnk.sk/freh>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> (10. 02. 2023)

- URL 42: <https://edupad.ch/p/qaE6vCq3Tw>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> (10. 02. 2023)
- URL 43: <http://www.scrumblr.ca/Morphemklassifizierung>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (10. 02. 2023)
- URL 44: <https://learningapps.org/watch?v=pnoidygi522>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (10. 02. 2023)
- URL 45: <https://app.wizer.me/category/worksheet/SU7N4W-objekte-weitere-merkmale>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> (10. 02. 2023)
- URL 46: <https://lnk.sk/gmppp>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> (10. 02. 2023)
- URL 47: <https://wordwall.net/resource/29070892>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (10. 02. 2023)
- URL 48: <https://pickerwheel.com/pw?id=XCzqb>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (10. 02. 2023)

O výučbe odborných vedomostí a zručností v digitalizovanom predmete lexikológia

Daumantas Katinas, Univerzita Vilnius, Litva

1 Úvodné poznámky

Cieľom tohto príspevku je poskytnúť niekoľko teoretických úvah a praktických skúseností o vyučovaní odborných vedomostí a zručností v digitalizovanom predmete lexikológia. Najskôr uvádzame krátky prehľad súčasnej situácie v oblasti e-learningu v Nemecku a v zahraničí, ako aj výber rôznych nástrojov, po ktorom nasleduje predstavenie softvéru H5P na tvorbu interaktívneho obsahu pre web. Hlavnú časť článku tvoria praktické skúsenosti z digitalizovaného predmetu lexikológia, ako aj niektoré teoretické úvahy a metodické odporúčania, ako lepšie sprostredkovať lexikologické poznatky a kompetencie v procese vyučovania a učenia sa.

2 Digitalizované a digitálne vzdelávanie

Bez ohľadu na to, že digitálne médiá sú už relatívne dlho neoddeliteľnou súčasťou formálnych a neformálnych vzdelávacích procesov, podľa Arnolda, Kiliana, Thillosena a Zimmera stále existuje značná potreba didaktickej, organizačnej a technickej kreativity pre úspešné a efektívne vzdelávacie procesy s e-learningom (Arnold et al. 2015, s. 9). Ešte pred pandémiou Corona sa využívanie digitálnych nástrojov považovalo za nevyhnutné pre výučbu na univerzitách, ako aj v iných vzdelávacích inštitúciách (Grein 2021b, s. 18). Na nemeckých a mnohých zahraničných vzdelávacích inštitúciách sa prvé platformy na výučbu objavili už pred niekoľkými rokmi a učitelia boli nabádaní, aby digitalizovali svoje kurzy a sprístupňovali svoje učebné materiály študentom v online forme. Väčšina pedagógov však na digitálne platformy nahrávala dovtedy nedigitalizované učebné materiály a nevytvárala žiadny alebo len malý digitalizovaný obsah. To vedie Greinovou, ktorá vo svojom príspevku vychádza zo štúdie Scheitera a Lachnera, k záveru, že nemecký vzdelávací systém je v súčasnosti v medzinárodnom porovnaní na najnižšom mieste, pokiaľ ide o využívanie digitálnych médií vo vyučovaní (Grein 2021b, s. 19). Handke pokračuje v tejto myšlienke a súčasnú situáciu v oblasti digitálneho vyučovania na nemeckých univerzitách opisuje ako hlboký spánok (Handke

2020, s. 34). Greulich tiež zdôrazňuje, že stále chýba systematický, štruktúrovaný prístup k digitálnej transformácii (Greulich 2022, 5). Z tohto dôvodu sa rôzne medzinárodné projekty zamerané na digitalizáciu germanistiky a iných vysokoškolských predmetov ukazujú ako mimoriadne užitočné nielen pre germanistiku v zahraničí, ale aj pre domácu germanistiku a iné študijné odbory.

Aby sa digitalizácia obsahu vzdelávania neobmedzovala len na nahrávanie jednoduchých textových súborov, prezentácií v Power Pointe a p. na určité vzdelávacie platformy, je potrebné požiadať učiteľov, aby svoje kurzy skutočne digitalizovali, naďalej podporovať pedagógov v tejto činnosti a vypracovať pre nich technologické a metodické usmernenia. Greinová sa vo svojom príspevku pokúša urobiť prvý krok týmto smerom a predpokladá, že digitálne nástroje by sa mali vo vzdelávacom procese využívať konštruktívne (keď študenti s nástrojmi pracujú) a kolaboratívne (keď študenti niečo spoločne vytvárajú pomocou digitálnych nástrojov) (tamtiež 20). Roche sa domnieva, že dnešné technológie by mali umožniť študentom nielen prijímať jazyk (alebo ho napodobňovať, konzumovať), ale mali by im tiež umožniť tvorivo a inteligentne vytvárať jazyk (Roche 2019, s. 92). A podľa neho by mal vzdelávací proces zahŕňať predovšetkým obsah, ktorý je už dostupný v digitálnej podobe (tamtiež). Funk pokračuje v už naznačených myšlienkach a vo svojom príspevku sa tiež pokúša o sprehľadnenie existujúcich nástrojov, ktoré možno využiť v procese učenia sa tým, že rozlišuje päť úrovní interaktivity aplikácií z pohľadu študentov od "konzumenta" k "producentovi". Päť úrovní interaktivity, ktoré Funk rozlišuje, je stručne predstavených nižšie a ilustrovaných príkladmi od Funka, Greina a autora tohto článku:

1) konzumná (používatelia "konzumujú" digitálny alebo digitalizovaný obsah, ako napríklad "YouTube", nahrané súbory Word alebo PDF, zvukové texty atď.);

2) reaktívna (študenti riešia úlohy na priradovanie, úlohy s pravdivými a nepravdivými údajmi, úlohy s výberom jednej odpovede, úlohy s výberom viacerých možností atď.);

3) reprodukčno-produktívna (študenti rekonštruujú texty, dopĺňajú chýbajúce údaje do textu atď.);

4) reprodukčno-produktívna (práca s kartičkami alebo dialógmi, vytváranie vlastných cvičení (na slovnú zásobu));

5) kolaboratívna (študenti poskytujú podporu pri tvorbe textu na úrovni slova (Mentimeter) alebo textu (Jing, Padlet, Bookcreator)) (tamtiež a Grein 2021a, s. 44).

Keďže väčšina už uvedených nástrojov je zabudovaná v interaktívnych knihách HSP a môže výrazne uľahčiť digitalizovaný proces učenia, je vhodné nižšie uviesť stručný prehľad softvéru HSP.

3 Softvér H5P ako úložisko interaktívneho obsahu

Nórsky softvér H5P, ktorý v súčasnosti získava na popularite, nachádza časté uplatnenie v digitalizovanom vyučovaní cudzích jazykov, ako aj iných predmetov. Skratka H5P znamená "HTML5-Package" a samotný program umožňuje pedagógom a študentom vytvárať širokú škálu digitálneho obsahu a vkladať ho do digitálnych kurzov. Obsahy H5P možno vložiť do takých platforiem, ako sú Blackboard, Brightspace, Canvas, Drupal, Wordpress alebo Moodle, a v súčasnosti ponúka 53 rôznych interaktívnych obsahov (H5P, 2023). Napríklad Landesmedienzentrum Baden-Württemberg ich delí na: hravý obsah (pamäťové hry, obrázkové dvojice, vyhľadávanie slov), obsah na prezentáciu (časová os, koláž, video) a obsah na precvičovanie (otázky s výberom odpovede, doplňovací text, karičky) (LMZBW, 2023). Softvér H5P je mimoriadne úspešný produkt, ktorý ponúka pedagógom i študentom veľkú podporu vo vyučovacom procese. Pedagógovia môžu softvér H5P používať na prípravu interaktívnych učebných materiálov a ich interaktívnu prezentáciu. Na tento účel sú vhodné také interaktívne obsahy ako akordeón, diagramy, koláže, informačná stena, interaktívna kniha, zhrnutie, časová os, virtuálna prehliadka, prezentácia kurzu atď. Študenti tu môžu pri učení a precvičovaní využívať tieto interaktívne obsahy: zvukový záznamník, krížovky, dialógové karty, úlohy na priradovanie, doplňovací text, vyhľadávanie slov, pamäťové hry, označenia slov atď.

Samozrejme majú pedagógovia na výber z viac ako 50 interaktívnych obsahov, a preto stoja pred ťažkým rozhodnutím nájsť vhodný obsah a prezentovať ho študentom na jednom mieste. Interaktívna kniha sa na tento účel považuje za mimoriadne vhodný nástroj. Výhody interaktívnej knihy spočívajú najmä v tom, že ponúka pedagógom možnosť zaradiť relatívne veľa menších alebo väčších obsahov, ktoré sú relevantné pre prezentáciu učebnej látky. Študenti zasa môžu úspešne využívať interaktívnu knihu vytvorenú pedagógom tak, že riešia interaktívne úlohy, zadávajú svoje odpovede, kontrolujú ich, vidia nesprávne a správne odpovede a hodnotia svoje výsledky. Pri práci s interaktívnou knihou môžu mať študenti vždy pred sebou obsah príslušnej knihy, čo im pomáha dôsledne sledovať všetky kroky práce. Na konci interaktívnej knihy sa nachádza pomerne informatívne zhrnutie učebných aktivít. V ňom môžu sledovať svoje celkové skóre, svoj pokrok v rámci preberanej látky, ako aj svoj pokrok v interakcii. Potom je tu možnosť buď všetko zopakovať opätovným spustením, alebo poslať výsledky pedagógovi, v závislosti od formulovanej úlohy.

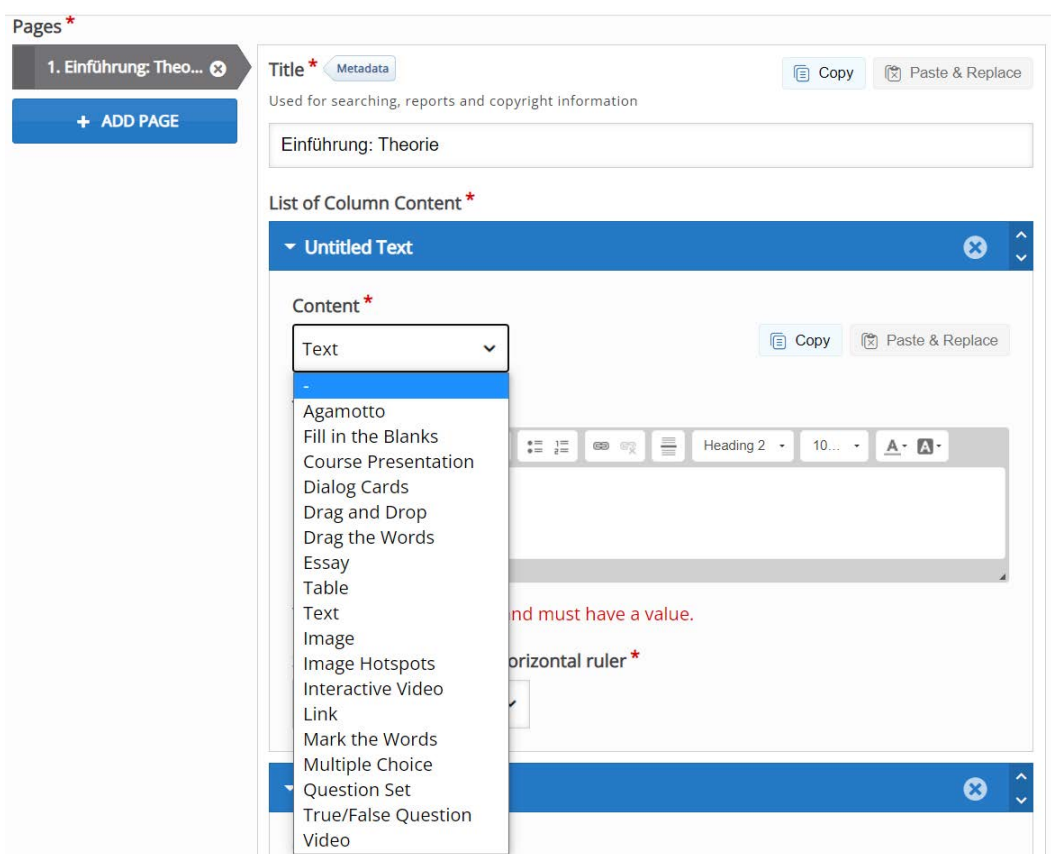
Z uvedených dôvodov sa v nasledujúcom texte pokúsime predstaviť niektoré praktické skúsenosti z práce s interaktívnou knihou H5P v predmete lexikológia, ilustrovať ich na konkrétnych príkladoch a poskytnúť niektoré teoretické úvahy o vyučovaní lexikologických vedomostí a zručností.

4 Praktické skúsenosti z práce s interaktívnou knihou HSP

Keďže výučba vedomostí a zručností z oblasti lexikológie si vyžaduje nielen praktický, ale aj teoretický obsah, pri realizácii kurzu lexikológie na Vilniuskej univerzite, z ktorého vychádza tento príspevok, boli vytvorené teoretické a praktické interaktívne knihy k jednotlivým témam. Každá téma vymedzená v učebných osnovách lexikológie teda obsahuje dvojicu interaktívnych kníh, jednu teoreticky a jednu prakticky orientovanú.

V tejto kapitole sa najprv venujeme teoretickým a potom praktickým knihám HSP, ktoré zodpovedajú výučbe vedomostí a kompetencií v tomto odbore.

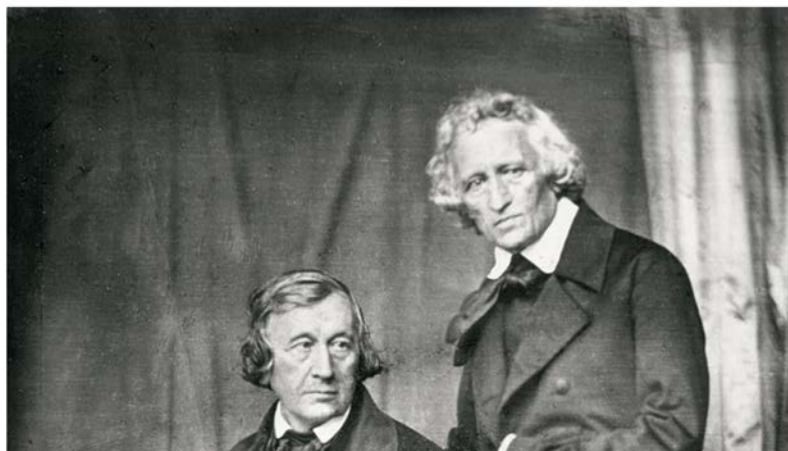
Po vytvorení titulnej strany kurzu (môže byť doplnená názvom kurzu, obrázkom alebo videom) je potrebné pripraviť prvé strany knihy. K dispozícii je 18 nástrojov (obr. 1):



Obr. 1: Vytvorenie interaktívnej knihy. Prvé kroky

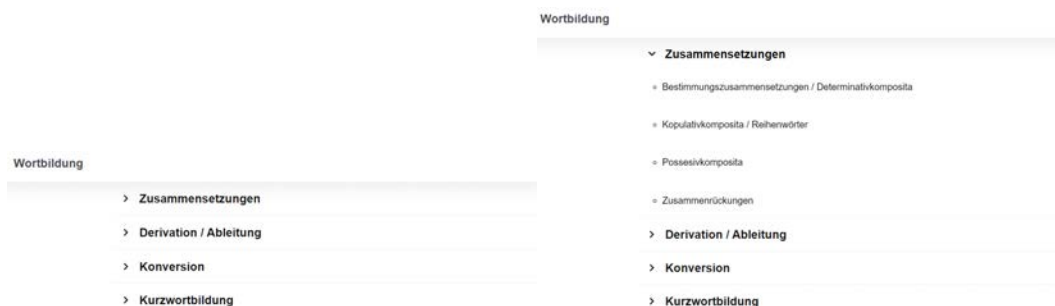
Nástroj "Text" je najvhodnejší na odovzdávanie teoretických informácií. Môžete tu písať, vkladať a opravovať rôzne texty alebo ich časti. Text je formátovaný rovnakým spôsobom ako v bežnom textovom dokumente. Textové informácie možno doplniť aj obrázkami, fotografiami, videami alebo iným obsahom (na to slúži možnosť "Pridať obsah"). Týmto spôsobom je osvojenie teoretického materiálu žiakmi oveľa jednoduchšie a efektívnejšie v porovnaní s čisto odborným textom (obr. 2):

- **Wichtigste Vertreter:** Paul, Wundt, Kronasser, Brüder Grimm
- Enge Beziehung zwischen Wort-und Wörterbuchlehre, bedeutende Wörterbücher
- Große Aufmerksamkeit auf die Bedeutung und die Form des Wortes
- Psychologische Einsichten bei der Analyse der Wortbedeutung



Obr. 2: Doplnenie teoretického materiálu obrázkami

Na lepšie štruktúrovanie teoretického materiálu je vhodný napríklad nástroj "Accordion", ktorý umožňuje čitateľom vidieť najdôležitejšie body na stránke a podľa potreby tieto body rozšíriť alebo zmenšiť (obr. 3):



Obr. 3: Príklad nástroja "Accordion"

Okrem toho je možné do textov vkladať hypertextové odkazy, tabuľky alebo iné užitočné informácie. Možno tiež vytvoriť odkazy na iné interaktívne programy, napríklad www.mentimeter.com alebo www.slido.com, ktoré sú vhodné na začatie teoretickej diskusie o danej otázke. Takto sa prezentácia teoretického materiálu stáva živšou a umožňuje študentom, aby sa sami stali súčasťou prezentácie a spolupracovali na vyučovacom procese (porov. Funk 2019, s. 76).

Interaktívne knihy H5P sú však viac zamerané na praktickú stránku, preto v nasledujúcom texte budeme hovoriť o dizajne interaktívnych kníh, ktoré sa zaoberajú praktickými cvičeniami na rôzne lexikologické témy.

Napríklad na prvom seminári je dôležité lepšie spoznať študentov. Keďže tento proces priamo súvisí s krstnými a/alebo rodnými menami žiakov, možno s ním úspešne prepojiť praktickú úlohu. Žiaci sú požiadaní, aby stručne povedali o pôvode svojich mien ústne (formou krátkej otázky, diskusie) alebo písomne (prepojením na mentimeter.com alebo slido.com, ako aj zadaním potrebných informácií prostredníctvom smartfónu v uvedených aplikáciách). Po krátkom kole predstavovania môžu učitelia zadávať interaktívnu úlohu (najlepšie vopred vytvorenú) s menami žiakov a požiadať žiakov, aby k uvedeným opisom priradili zodpovedajúce mená (obr. 4).

Welche Beschreibung passt zu welchen Namen? Ordnen Sie zu:

	- Griechisch. Frieden, Ruhe, Erholung	Saulé
	- Griechisch. Auferstehen	Gabriel
	- Litauisch. Feuer, Energie	Mariola
	- Hebräisch. Lebendig, das Leben-Gebende	Gabija
	- Slawisch. Von Demetra - Göttin der Erde und Ernte	Ugnė
	- Hebräisch. Meer der Klagen, der Trauer. Ägyptisch. Geliebte	Arina
	- Litauisch. Sonne. Hebräisch. Erbetene	Dmitrij
	- Litauisch. Ehre, Respekt	Liubou
	- Lateinisch. Dienende	Anastasiia
	- Litauisch. Betreuerin, Unterstützerin, Schirmherrin	Kamilia
	- Hebräisch. Krieger Gottes	Ieva
	- Lateinisch. Kirsche, Hartriegel	Kornelija
	- Lateinisch. Kräftig, geduldig	Kostas
	- Russisch. Liebe	Rugilė
	- Litauisch. Roggenmädchen, Mädchen der Roggen	Guoda

Obr. 4: Interaktívna úloha na porovnávanie pôvodu mien študentov

S tým súvisí aj diskusia o pôvode názvov alebo o pomenovaní, ktorá môže pokračovať oboznámením študentov so susednými vedami lexikológie - etymológiou a onomastikou. Tento typ úloh možno využiť aj v iných tematických okruhoch (tvorenie slov: priradte k daným slovám slovotvorný typ; sémantické vzťahy: priradte synonymá, antonymá a podobné výrazy k uvedeným slovám alebo dvojiciam slov atď.).

Testovanie teoretických vedomostí môže mať formu otázok s jednou alebo viacerými možnosťami výberu. Žiaci môžu takúto úlohu riešiť samostatne, v pléne alebo všetci spoločne a o každej otázke podrobnejšie ústne diskutovať (obr. 5). Tento typ úlohy sa dá použiť takmer v každej tematickej oblasti.

Was bedeutet "Lexikologie"?

Wortbedeutung

Wortbildung

Wortlehre

Wortform

Obr. 5: Príklad otázky s jednou možnosťou výberu

Vedomosti získané v teoretickej časti je možné overiť aj formou doplňovacieho textu. Pri tvorbe takejto úlohy majú vyučujúci dve alternatívy: vytvoriť doplňovací text s danými variantmi, ktoré sa medzi sebou miešajú (obr. 6), alebo vytvoriť text, v ktorom majú žiaci sami doplniť odpovede, ktoré považujú za správne.

Finden Sie passende Wörter:

Die Lexikologie ist die sprachwissenschaftliche _____, die den _____ einer Sprache und seine Entwicklung betrachtet.

Als „Wortkunde“ oder „Sprachkunde“ wird die _____ in der deutschen Sprachwissenschaft um 1900 eine eigenständige Universitätsdisziplin.

Der Begriff der Lexikologie als Bezeichnung einer linguistischen Disziplin ist zusammengesetzt aus gr. *lexikos* – sich auf das _____ beziehend und *logos* – _____.

Den Gegenstand bilden einerseits einzelne lexikalische Einheiten, Morpheme, _____ und Wortgruppen und andererseits der gesamte Wortbestand einer _____ und seine Veränderungen, die durch außersprachliche _____ beeinflusst werden.

Überprüfen

Derivation

Bilden Sie nominale Derivate:

0. fragen - die Frage.

1. zweifeln an - der _____

2. zusammenhängen mit - der _____

3. antworten auf - die _____

4. ausgeben - die _____

5. beginnen - der _____

Obr. 6: Príklad doplňovacieho textu s vyznačenými variantmi (vľavo) a so slovami, ktoré sa môžu voľne zadávať (vpravo)

Pri riešení ďalších lexikologických tém, ako je tvorenie slov, slovotvorné morfémy, dvojznačnosť atď., možno použiť typ úlohy "Označ slová". Študenti môžu označiť buď slovo, alebo časť slova (obr. 7):

Markieren Sie freie lexikalische Morpheme:

0. Tischler - **Tisch** ler

1. Freund schaft.

2. Bau ten.

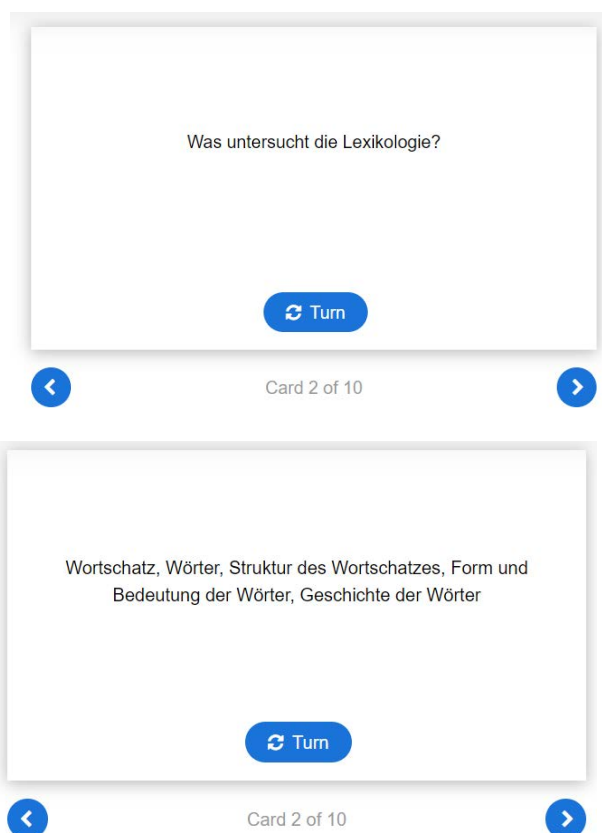
3. kind lich.

4. Sauber keit.

5. ärger lich.

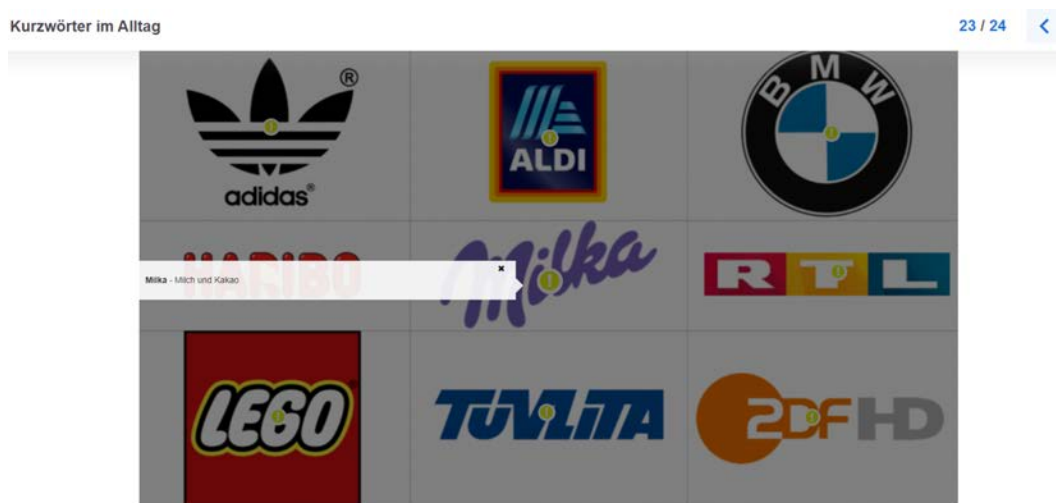
Obr. 7: Typ úlohy "Označovanie častí slov (= morfém)".

Na samostatnú kontrolu alebo precvičovanie učebného materiálu môžu študenti pristupovať k interaktívnym dialógovým kartám tak, že sa najprv pokúsia odpovedať na dané otázky a potom si skontrolujú svoje odpovede (obr. 8):



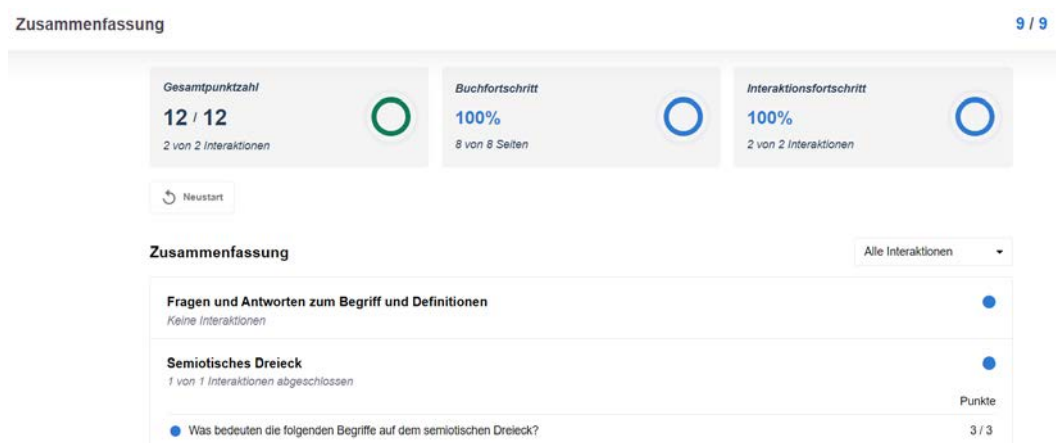
Obr. 8: Príklad dialógových kariet pre samostatné učenie

Samostatné učenie možno oživiť aj interaktívnymi obrázkami, obrázkovými kolážami alebo videami (obr. 9):



Obr. 9. príklad interaktívnej koláže obrázkov s vyskakovacími oknami

Interaktívne knihy H5P napokon poskytujú príležitosť na sebahodnotenie tým, že na konci každej knihy uvádzajú prehľad vyriešených úloh a vykonaných interakcií (obr. 10). Študenti si môžu skontrolovať, koľko úloh vyriešili správne (v bodoch alebo percentách), koľko strán knihy prečítali a ktoré interakcie dokončili. Okrem toho môžu celý proces učenia zopakovať opätovným spustením interaktívnej knihy a v prípade potreby postúpiť dosiahnuté výsledky prednášajúcim učiteľom.



Obr. 10. Zhrnutie výsledkov dosiahnutých na konci knihy H5P

5 Záver a výhľad

Po stručnom prehľade digitalizovaných procesov výučby a učenia sa z teoretického hľadiska a po ilustrovaní teórie praktickými príkladmi z predmetu lexikológia možno konštatovať, že v oblasti e-learningu je stále pomerne veľká potreba systematizácie interaktívneho obsahu, ktorý je k dispozícii na výber, a že je potrebné naďalej vzdelávať a podporovať učiteľov v procese digitalizácie. V procese e-learningu by mala byť aktívnejšia sociálna výmena a významnú úlohu by v ňom mali okrem učiteľov zohrávať aj študenti. Na vyučovacom procese by sa mali aktívne podieľať - učebné kartičky, dialogické karty, opakovacie cvičenia, spoluvytváranie kratších alebo dlhších textov, spolupráca s pedagógmi - a tým prispievať k rýchlejšiemu a efektívnejšiemu digitálnemu vyučovaniu.

Literatúra

ARNOLD, Patricia – KILIAN, Lars – THILLOSEN, Anne – ZIMMER, Gerhard (2015): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2015.

FUNK, Hermann (2019): Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels. In: Burwitz-Melzer, Eva - Riemer, Claudia - Schmelter, Lars (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Tübingen: Narr Verlag 2019, 68—80.

GREIN, Marion (2021a): Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts. In: Ersch, Maria Christina - Grein, Marion (Hrsg.): Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen. Berlin: Frank & Timme 2021, 35—55.

GREIN, Marion (2021b): Digitales Lernen: DaF-Studium vs. DaF-Sprachkurse. In: Dennis Strömsdörfer (Hrsg.): Herausforderung Digitalisierung – Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive. Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule 2021, 18—30.

GREULICH, Peter (2022): Digitalisierung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): Analysen & Argumente. Berlin.

URL: <https://www.jstor.org/stable/resrep43959> (Stand: 15. Februar 2023)

HANDTKE, Jürgen (2020): Handbuch Hochschullehre digital. Leitfaden für eine moderne und medienengerechte Lehre. Baden-Baden: Tectum 2020.

ROCHE, Jörg (Hrsg.) (2019): *Medienwissenschaft und Mediendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempo.

Internetové zdroje

H5P, HTML5-Package. *Offizielle Seite der H5P-Software*,

URL: <https://h5p.org/>. (13. Februar 2023)

LMZBW, Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. *Ein bisschen wie Zauberei – interaktive Lerninhalte mit H5P*,

URL: <https://www.lmz-bw.de/statische-newsroom-seiten/ein-bisschen-wie-zauberei-inter-aktive-lerninhalte-mit-h5p>. (13. Februar 2023)

Frames, rámcovanie a online výučba: prípadová štúdia

Hana Bergerová, Univerzita J. Evangelistu Purkyně v Ústí nad Labem, Česká republika

1 Úvodná poznámka

V tejto prípadovej štúdii sa venujeme koncepcii frame-ov (rámca), ktorej sa venuje veľká interdisciplinárna pozornosť, a ukazujeme možnosti jej integrácie do vysokoškolského vyučovania. Východiskom bola Matthesova obrazná formulácia, že framing (rámcovanie) je malá rastlinka, ktorej sa dobre darí vo všetkých pôdach. Z toho vyvodzuje záver, že práve teoretická flexibilita tohto prístupu mohla viesť k jeho popularite a širokému uplatneniu (porovnaj Matthes 2014, s. 87). Pre túto štúdiu bol vybraný lingvistický predmet, ktorý je už roky pevnou súčasťou bakalárskeho programu germanistiky na mojej domovskej univerzite: interkultúrna lingvistika. Praktickú realizáciu framingu (rámcovania) ilustrujeme prostredníctvom učebného materiálu pre tento predmet, ktorý bol vytvorený v rámci nadnárodného projektu Erasmus+ *Germanistik Digital* [URL 1].

2 Teoretické východiská: objasnenie pojmov

2.1 Úvod

Teória rámca je interdisciplinárna oblasť výskumu, ktorá sa prudko rozvíja najneskôr od prelomu tisícročia. Okrem lingvistiky sa tento koncept používa predovšetkým v komunikačných, mediálnych a kognitívnych vedách, ale využíva sa aj vo výskume umelej inteligencie (UI), vo filozofii, ako aj v iných vedných disciplínach, takže možno a treba hovoriť o rôznych rámcových prístupoch. Napriek tomu jednotlivé koncepcie vykazujú príbuznosti a presahy, čo presvedčivo dokazuje zborník *Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden*, ktorý vyšiel v roku 2018 vo vydavateľstve Ziem/Inderelst/Wulf. Tabuľka 1 od Ziema (2018, s. 10) "poskytuje prehľad rôznych rámcových prístupov a uvádza ich príslušnú orientáciu a predmetovo-disciplinárnu príslušnosť" (tamtiež).

Vertreter	Ausrichtung	Fachdisziplin
Bartlett (1932)	kognitiv	Psychologie
Goffman (1974)	interaktional/ soziokognitiv	Anthropologie / Soziologie
Minsky (1975)	computationell	KI-Forschung
Schank/ Abelson (1977)	kognitiv/computati- onell	Kognitive Psychologie
Fillmore		
a) Case frames (1968)	sprachlich	Linguistik (Syntax/Semantik)
b) Frames of under- standing (1985)	kognitiv/sprachlich	Linguistik (Semantik)
c) FrameNet (Baker et al. 1998)	sprachlich/kognitiv	Linguistik (Semantik)
Barsalou (1992, 1993)	kognitiv	Kognitive Psychologie/Kogniti- onswissenschaften
Entman (1993)	medienwissen- schaftlich/sprach- lich	Kommunikations- & Medien- wissenschaften

Tabuľka 1: Porovnanie rámcových teórií (Ziem 2018, s.10)

Ziem/Pentzold/Fraas (2018: 155) sumarizujú, že frames (rámce) "sa používajú v rôznych vedeckých tradíciách na opis usporiadania poznatkov a ich úlohy v procesoch porozumenia a interpretácie". Zároveň však autori upozorňujú, že pre ten istý objekt sa používajú aj iné termíny: schéma, skript, scéna, idealizovaný kognitívny model alebo doména (schema, script, scene, idealized cognitive model, domain) (tamtiež, s. 156).

Kann/Inderelst (2018: 28-30) opisujú spoločné črty a rozdiely rôznych rámcových teórií, ktoré lokalizujú na piatich úrovniach.

1. *Terminologickú rovinu* považujú za "síce podriadený, ale predsa ukazovateľ príbuznosti" (tamtiež, s. 29) rámcových koncepcií, o ktorých hovoria. Podriadenú preto, lebo existujú koncepcie, ktoré vykazujú obsahové paralely, ale bez použitia termínu "frame".
2. V *ontologickej rovine* ide o objasnenie základných otázok, ako napríklad čo sú frames (rámce) a kam ich zaradiť.
3. Na *štruktúrnej úrovni* sa diskutuje o tom, "ktoré prvky rámcu (napr. centrálny uzol, slot a filler, constraints atď.) sa uplatňujú, ako sa určujú a ako môžu navzájom súvisieť v rámci frame" (tamtiež, s. 30).

4. Na *funkčnej úrovni* ide o univerzálny potenciál rámcov vysvetľovať určité (kognitívne, lingvistické, kultúrne a vedecké) javy.
5. Napokon, na *epistemologickej úrovni* sa rozlišujú formy a obsahy poznatkov reprezentovaných rámcami (napr. deklaratívne poznatky verzus nedeklaratívne poznatky, poznatky o svete verzus jazykovo imanentné poznatky, konceptuálne poznatky verzus nekonceptuálne poznatky, porov. Busse 2018, s. 74).

Autori dospeli k záveru, že pre určenie jednotnej teórie rámca sa ukazuje ako kľúčová štrukturálna úroveň, po ktorej nasleduje funkčná (všestranné možnosti aplikácie) a epistemologická úroveň (porov. Kann/Inderelst 2018, s. 61).

2.2 Konceptia rámca v jazykovede

Podľa Busseho sú dejiny modernej lingvistiky charakterizované systematickým "ignorovaním a potláčaním chápania relevantného ľudského poznania v celej jeho funkčne efektívnej šírke" (Busse 2018, s. 69). Rámcovú sémantiku považuje za dôležitý model, ako tomuto vývoju čeliť a vniesť do hry poznatky dôležité pre porozumenie resp. umožňujúce porozumenie.

Podobne ako Ziem (2008, s. 2) chápem frame (rámec) v lingvistickom zmysle ako "pojmové jednotky vedomostí, ktoré jazykové výrazy vyvolávajú počas porozumenia jazyka, t. j. ktoré používatelia jazyka získavajú zo svojej pamäti, aby pochopili význam jazykového výrazu". Na doplnenie možno citovať Ziem/Pentzold/Fraas (2018, s. 168): "Teda jazykový výraz evokuje rámec, pomocou ktorého možno analyticky sprístupniť opakujúce sa skúsenosti a udalosti, z ktorých niektoré sú kultúrne špecifické, ako aj s nimi spojených účastníkov a situačné parametre." Inými slovami, jazykové výrazy fungujú ako kognitívne podnety, jazykové znaky majú funkciu špecifického zamerania poznania sveta.

Východiskom lingvistickej teórie rámcov¹ je myšlienka tzv. znalostného rámca, "štruktúry podobnej rámcu, ktorá je vybavená voľnými miestami ("sloty"), ktoré možno vyplniť špecifickým obsahom ("filler")" (Folkersma 2010, s. 119). Ziem (2008, s. 12 a ďalšie) hovorí o "hodnotách (alebo inštanciách)", prostredníctvom ktorých sa voľné miesta vyplňajú. Tento pojem vysvetľuje slovom *bazén*, ktoré vyvoláva rámec², ktorého voľné miesta ako "veľkosť", "materiálové zloženie", "obsah" a "hĺbka bazéna" sú presnejšie definované hodnotami ako "šesť krát päť metrov", "modré keramické dlaždice", "chlórovaná voda" a "dva metre hlboký". Ziem rozlišuje medzi hodnotami, ktoré sú motivované daným textovým základom, a hodnotami, ktoré sú odvodené, "pridané" k textovému

¹ Jej zakladateľom je Američan Charles J. Fillmore, ktorý v polovici 70. rokov 20. storočia prvýkrát hovoril o "frame semantics".

² Typickým príkladom rámca je "návšteva reštaurácie", ktorý pozostáva zo stereotypného súboru činností. Tie sú ľuďom zúčastneným na komunikácii zvyčajne známe, aj keď nemusia zdieľať určité kultúrne alebo dobové znalosti.

základu. Prvé z nich nazýva "konkrétne výplňové hodnoty" ("filler"), druhé "štandardné hodnoty" („default values“).³ Štandardné hodnoty sú preddefinované, boli získané v priebehu predchádzajúcich komunikačných procesov. V tejto súvislosti je dôležité aj rozlišovanie medzi vyvolanými a odvolanými rámcami, ktoré Ziem rozpracúva podľa Fillmora. Vyvolanie rámca znamená aktivovanie schematických znalostí o význame prostredníctvom fonologickej jednotky (t.j. slovného tvaru, gramatickej štruktúry alebo uzuálneho slovného spojenia):

[Fonologická jednotka - H.B.] vyvoláva v používateľovi jazyka frame (rámec) bez toho, aby mohol ovplyvniť podobu vyvolaného rámca, alebo dokonca bez toho, *aby* bolo možné zabrániť vyvolaniu rámca. (Ziem 2008, s. 233, zvýraznenie v origináli).

Vyvolaný rámec pozostáva len zo štandardných hodnôt, ktoré všetci členovia jazykového spoločenstva ľubovoľne spájajú s konkrétnou fonologickou jednotkou. Porozumenie slovu, vete, textu však ďaleko presahuje tento proces evokácie, upozorňuje Ziem (2008, s. 234). Vierohodná a konzistentná interpretácia textu je pre používateľov jazyka možná len tak, že "využívajú celý rozsah potenciálne zrozumiteľných znalostí", t. j. na základe svojich známych znalostí získavajú zodpovedajúce rámce (napr. rámec manželstva alebo rozvodu, rámec hnevu alebo šťastia).⁴ Funkciu rámcov, ktoré sa javia ako vzorce interpretácie, ktoré reprezentujú znalosti pozadia a sveta ako rámcovanie označujú Kann/Inderelst (2018, s. 36) ako framing.

Waltereit (1998, s. 18 a ďalšie) hovorí o rôzne stabilných rámcoch ako o výsledku rôzne stabilných kontiguit. Za pravdepodobne najstabilnejší a zároveň kultúrne zväčša invariantný rámec považuje nepochybne oprávnené poznanie ľudského tela. V porovnaní s tým sú spomínané rámce reštaurácie, manželstva alebo rozvodu oveľa menej stabilné, pretože sú silne kultúrne závislé. Rámce sa môžu líšiť aj v rámci jedného a toho istého jazykového spoločenstva. Blank to ukazuje na príklade rámca raňajok v angličtine, ktorý odhaľuje rozdiely medzi Anglickom a Škótskom: "Anglické raňajky napríklad zvyčajne zahŕňajú slaninu a vajcia, toasty s maslom atď. zatiaľ čo v Škótsku je dôležitou súčasťou raňajok ovsená kaša". (Blank 1999, s. 173 a ďalšie).

Busse (porov. 2018, s. 81 a ďalšie) zdôrazňuje, že rámce sú nielen vnútorne štruktúrované, ale aj zosieťované do väčších rámcových komplexov. Rozlišuje nasledujúce typy rámcových systémov:

1. Frames (rámce) ako rámové systémy (s podrámami),
2. Taxonómie (systémy makro rámcov s množstvom čiastkových rámcových systémov, ktoré sú vo vzájomnom hierarchickom vzťahu),

³ Diskusiu o týchto termínoch a prehľad "pohnutej histórie konceptu rámca" nájdete napríklad v publikácii od Ziem (2008: 14–57).

⁴ Viac o rozdieloch medzi prístupovými a vyhľadávanými rámcami pozri Ziem (2008: 231–237).

3. Kongruenčné siete (zhodujú sa v jednotlivých prvkoch vedomostí a sú navzájom v paralelnom vzťahu),
4. Siete sériality (systémy udalostných rámcov a systémy akčných rámcov alebo ich prepojenie, založené na vzťahu dôsledkov (časových, príčinných, kultúrne podmienených alebo jazykových),
5. Asociatívne siete (založené na najslabších formách vzťahov, ako je príbuznosť, podobnosť, čiastočná zhoda, korelácia alebo spoločný výskyt).

Pojem rámec chápem ako termín pre vedomostné štruktúry statickej povahy, ako aj pre štruktúry udalostí (porov. siete sériality), napríklad pre priebeh udalostí zaťažených emóciami. Intersubjektívne vedomostné rámce v súvislosti s emóciami sa zvyčajne zakladajú na určitých emocionálnych scénach, ktoré sa považujú za prototypové (v príslušnom jazykovom spoločenstve) - mentálne modely reálnych okolností. Takéto scény zahŕňajú poznatky o typických príčinách vzniku emócie, o typických fyziologických, expresívnych, kognitívnych, ako aj subjektívno-žžitkových zložkách emócie a napokon aj o typických vzorcoch správania ako dôsledku emócie.

Pojem frame (rámec) je nejednoznačný. Rámce môžu "na jednej strane slúžiť ako kognitívny formát reprezentujúci sémantické znalosti, ale na druhej strane sa môžu používať aj ako nástroj na analýzu jazykových významov" (Ziem/Pentzold/Fraas 2018, s. 161).

2.3 Rámcový prístup v komunikačných vedách

V tejto časti sa okrem teoretickejšie orientovanej koncepcie rámcov zameriavame aj na praxeologickú koncepciu rámcov⁵. "Frame je štruktúra, framing je činnosť. Rôzne vedy sa zaoberajú oboma, niekedy bez toho, aby sa navzájom zohľadňovali", uvádza Klein (2018, s. 289) a snaží sa vytvoriť most medzi týmito dvoma koncepciami na príklade strategického politického framingu. Vychádza pritom z definície framingu (rámcovania) klasika výskumu framingu v komunikačných štúdiách: Roberta Entmansa.

To frame is to select some aspects of a perceived reality and make them more salient in a communicating text, in such a way as to promote a particular problem definition, causal interpretation, moral evaluation and/or treatment recommendation for the item described. (Entman 1993, s. 52, zvýraznenie v origináli)

Pri porovnávaní pojmov frames a framing v komunikačných štúdiách možno okrem iného odkázať na Matthesa (2014). Autor uvádza: "Rámce sa chápu ako "významové horizonty" aktérov,

⁵ Vo odbornej literatúre sa pre framing (rámcovanie) príležitostne používa nemecký výraz "*Rahmung*", ale vo väčšine prípadov sa uprednostňuje anglický termín.

ktoré zdôrazňujú určité informácie a pozície a iné skrývajú. Rámce sa vyskytujú u strategických komunikátorov, v mediálnych obsahoch, ako aj u recipientov". (Matthes 2014, s. 10). Na inom mieste ich definuje presnejšie:

Frames sind also (strategisch gefärbte) Blickwinkel auf politische Themen, die gewisse Informationen in den Vordergrund rücken und andere außen vor lassen. Jeder öffentliche Diskurs ist ein Wettbewerb verschiedener Akteure um den dominanten Frame, und zwar auf der Ebene der Kommunikatoren, der Medieninhalte und der Bevölkerungsmeinung. Frames legen eine bestimmte Problemdefinition nahe, sie machen Ursachen für Probleme aus, bieten eine Bewertung des Problems und zeigen Lösungsmöglichkeiten auf [...]. (Matthes 2014, s. 12).

Na rozlíšenie medzi frames (rámcami) a framingom (rámcovaním) Matthes uvádza: "*Framing* sa vzťahuje na aktívny proces selektívneho zdôrazňovania informácií a pozícií. *Frames* chápeme ako výsledok tohto procesu". (Matthes 2014, s. 10 a ďalšie, zvýraznenie v origináli). Spolu so Ziem/Pentzold/Fraas (2018, s. 157) možno konštatovať, že pojem frame je v komunikačných štúdiách "orientovaný na perspektívny potenciál rámcov v (masovo) medializovanej komunikácii" a "menej sa zameriava na štrukturálny aspekt rámcov a na otázku, aký štrukturálny status sa pripisuje uplatňovaným prvkom rámca". Framing ako proces perspektívy a interpretácie je dôležitý nielen pre komunikačné štúdiá, ale aj pre lingvistiku. Styčné body vyplývajú z toho, že mediálne rámcovanie je zvyčajne spojené s jazykom, s výberom určitých hesiel, metafor, gramatických kategórií alebo typov textov. Prínos lingvistickej teórie rámcov pre analýzu mediálnych rámcov rozpracovali napríklad Ziem/Pentzold/Fraas (2018).

Pre tému tohto príspevku nemá zásadný význam podrobne sa venovať konceptom framingu v komunikačných štúdiách. Napriek tomu z konceptu komunikačných štúdií vyplývajú poznatky, ktoré sa ukazujú ako relevantné pre nasledujúce vysvetlenia, a to:

- žiaden z aktérov zapojených do framingu nezohráva pasívnu úlohu, ale všetci účastníci procesu prispievajú svojimi vlastnými pohľadmi (porovnaj Matthes 2014, s. 19);
- pre každú tému si možno predstaviť niekoľko rámcov, pretože rámce vždy predstavujú selektívny výsek témy, pričom vybrané aspekty sú zvýraznené, t. j. akcentované (porov. Matthes 2014, s. 20);
- rámce sú dynamické a neustále sa menia (porovnaj Matthes 2014, s. 20);
- rámce sa dajú komunikovať nielen verbálne, ale aj (audio)vizuálne. Verbálne vyjadrené prvky rámcov môžu byť podložené obrazmi, a tak možno posilniť účinok textových rámcov, pretože vizuálne prvky sa rýchlejšie spracúvajú a lepšie si ich zapamätáme (porov. Matthes 2014, s. 79 a ďalšie).

3 Interkultúrna lingvistika ako oblasť výskumu

Ako bolo uvedené v prvej časti, pre túto štúdiu bol vybraný kurz interkultúrnej lingvistiky (ďalej len IL), preto je vhodné najprv stručne opísať povahu IL ako výskumnej disciplíny.

Na prvý pohľad sa zdá úplne logické, že jazykoveda by sa mala venovať vzájomnému vzťahu jazyka a kultúry ako jednej z oblastí svojho výskumu. Sotva by niekto pochyboval o tom, že tieto dva fenomény sú navzájom prepojené, že jeden bez druhého je nemysliteľný. Napriek tomu sa v odbornej literatúre opakovane konštatuje, že vzájomný vzťah jazyka a kultúry bol dlho na okraji jazykovedného záujmu a že tento stav sa len pomaly mení v posledných desaťročiach. Príčiny tohto stavu vidíme v úzkom a zväčša formalistickom chápaní predmetu lingvistiky (porov. Altmayer 2015, s. 18 a ďalšie). Günthner v tejto súvislosti konštatuje:

Napriek presvedčeniu 19. storočia, že kultúru nemožno adekvátne skúmať a opísať bez toho, aby sme sa odvolávali na jazyk, a jazyk nemožno adekvátne skúmať a opísať bez toho, aby sme sa odvolávali na kultúru, sa však skúmanie vzťahu medzi jazykom a kultúrou dostalo s rozvojom modernej lingvistiky - najmä vplyvom štrukturalizmu, ako aj generatívnej gramatiky, ktorá sa následne rozšírila - spočiatku do úzadia. (Günthner 2015, s. 37)

Medzitým existuje v lingvistike viacero výskumných smerov, ktoré sa venujú vzájomným vzťahom medzi jazykom a kultúrou. Nazývajú sa napríklad kultúrno-vedná lingvistika, kultúrnovedno-interkultúrna lingvistika, kultúrne senzitivná lingvistika, lingvistika vzťahujúca sa na kultúru, antropologická lingvistika, etnolingvistika, xenolingvistika alebo inter-/transkultúrna lingvistika.

Jeden z najvýznamnejších predstaviteľov interkultúrnej lingvistiky Csaba Földes charakterizuje jej predmet takto: "IL sa pýta na všetko, čo môže byť zaujímavé o rozmanitosti, stretávaní, vzťahu a recepcii kultúr z jazykového hľadiska" (Földes 2021, s. 37). V dôsledku toho skúma javy, ako je viacjazyčnosť, kontrast, kontakt a konflikt jazykov a kultúr, interkultúrna komunikácia v najširšom zmysle a jazykovo-komunikačné zaobchádzanie s cudzostou/alteritou (porov. tamtiež). Z lingvistických disciplín a tematických oblastí sú podľa Földesa pre interkultúrno-lingvistický prístup najvhodnejšie semiotika, sémantika, pragmatika, teória komunikácie, sociolingvistika, analýza diskurzu, výskum metafory, frazeológia, translatológia a výskum cudzosti a mentality.

4 Inštitucionálna východisková situácia

V roku 2005 sa na Katedre germanistiky mojej domovskej univerzity začali písať dejiny germanistiky v tzv. kombinovanej forme (bližšie pozri Fuková 2023, v tlači). V tom čase to bol prvý germanistický študijný program v tejto forme v Českej republike. Kombinovaná forma štúdia je zakotvená v českom zákone o vysokých školách (Zákon o vysokých školách, článok 44, verzia z 1. 1. 2021) [URL 2]. Podľa tohto zákona sú v Českej republike možné tri formy štúdia: prezenčná forma, dištančná forma a kombinácia oboch foriem. V kombinovanej forme štúdia sú študenti ušetrení do značnej miery (až dvoch tretín) účasti na vyučovaní, v dôsledku čoho sú kladené väčšie nároky na ich samoštúdium. V ostatných aspektoch sa kombinovaná forma od prezenčnej formy štúdia nelíši. Študenti musia zvládnuť rovnaký obsah a splniť rovnaké požiadavky na absolvovanie jednotlivých predmetov a tiež celého študijného programu. Túto formu štúdia prirodzene uprednostňujú tí, ktorí z rôznych dôvodov môžu študovať len v externej forme. Prezenčné fázy v súčasnosti prebiehajú každý druhý týždeň v piatok (od 14.00 hod.) a v sobotu (od 9.00 hod.) a v oboch dňoch môžu trvať až do 21.00 hod. Vzhľadom na skrátenie prezenčných fáz sa od študentov v kombinovanej forme štúdia vyžaduje výrazne vyššia miera samoštúdia. Na podporu študentov v tomto smere musia byť pre fázy samoštúdia pripravené špeciálne učebné materiály s výkladovými textovými časťami k preberanej látke, s otázkami a úlohami na samoštúdium a s odporúčanou primárnou a/alebo sekundárnou literatúrou. Existencia takýchto vzdelávacích materiálov je dôležitým predpokladom úspešnej akreditácie kombinovanej formy štúdia na Národnom akreditačnom úrade v Prahe. Vzdelávacie materiály sú študentom prístupné spolu s ďalšími materiálmi a pokynmi na platforme Moodle. Z doteraz uvedeného je zrejmé, že pracovníci katedry majú už dlhoročné skúsenosti s tvorbou učebných materiálov pre samoštúdium a že potenciál digitálnych technológií pre vysokoškolské vzdelávanie využívali už dávno pred pandémiou Corona - aj keď bez zaradenia online fáz do výučby. Napriek týmto skúsenostiam rýchly prechod na online výučbu na začiatku pandémie jasne ukázal nedostatky dostupných učebných materiálov a tiež nedostatočné digitálne zručnosti pedagogických pracovníkov.

5 Úloha rámcov a framingu v kontexte predmetu Interkultúrna lingvistiká

5.1 Úvod

Pokiaľ viem, predmety s názvom Interkultúrna/ kultúrnovedná / a.i. lingvistiká sú pomerne zriedkavé, a to tak na filologických inštitútoch v nemecky hovoriacich krajinách [URL 3 pre

Univerzitu Bayreuth, URL 4 pre Univerzitu Erfurt a URL 5 pre Technickú univerzitu Drážďany], ako aj mimo nemecky hovoriacich krajín. To však neznamená, že interkultúrno-jazykovedný obsah nie je súčasťou výučby v iných odboroch (napr. v lexikológii, sémantike, frazeológii alebo pragmatike). Na mojej domovskej katedre sa od akademického roku 2007/2008 ponúka predmet interkultúrna lingvistika ako súčasť bakalárskeho študijného programu Interkultúrna germanistika, a to v rámci výučby aj v kombinovanej forme štúdia. Do roku 2022 bola IL povinným predmetom, od roku 2023 je voliteľným predmetom, ktorý sa zvyčajne vyučuje v 5. (t. j. predposlednom) semestri bakalárskeho štúdia. V tomto období už študenti dosiahli jazykovú úroveň B2 a absolvovali kurz lexikológie, takže je možné na tieto znalosti nadviazať.

5.2 Pohľady na praktickú realizáciu konceptu rámcov a framingu

V nasledujúcom texte ukážeme, ktoré aspekty koncepcie rámca a framingu vysvetlené v druhej časti boli zohľadnené pri tvorbe učebného a vzdelávacieho materiálu k interkultúrnej lingvistike určeného pre online vyučovanie (ktorý sa však samozrejme môže použiť aj pri prezenčnom vyučovaní). Vzdelávací materiál bol vytvorený ako interaktívna kniha pomocou softvéru H5P.

V časti 2.3 bolo vysvetlené, že framing v komunikačno-vedeckom zmysle vždy súvisí so selektívnym zdôrazňovaním informácií a postojov - vo vzťahu k vyučovaniu teda so selektívnym zdôrazňovaním obsahu vyučovania. Pri výbere tém, ktoré sa budú preberať, pedagóg prirodzene berie do úvahy študentov ako aktívnych účastníkov vzdelávacieho procesu. Preto výber interkultúrno-jazykového obsahu pre študentov germanistiky v Českej republike, krajine, ktorá hraničí s dvoma nemecky hovoriacimi krajinami a ktorá má stáročnú históriu spolužitia dvoch jazykových spoločenstiev a kultúr, vyzerá úplne inak ako napríklad v Japonsku alebo Mongolsku. V tomto kontexte sa česká germanistika nemôže vyhnúť nemecko-českým jazykovým kontaktom. Pri každej téme prichádza do úvahy niekoľko rôznych rámcov, na čo sme upozornili aj v časti 2.3. Tam sa tiež zdôraznila úloha (audio)vizuálnej zložky pre rýchlejšie spracovanie a lepšie zapamätanie si poznatkov. V pripravenom učebnom materiáli sa preto niektoré rámce komunikujú nielen verbálne, ale aj vizuálne alebo auditívne. Okrem obrázkov a tabuliek na tento účel slúžia odkazy na príslušné webové stránky s ich (audio)vizuálnou ponukou vrátane videí a podcastov. Na druhej strane, v časti 2.2 sa termín framing v lingvistickom zmysle vzťahoval na funkciu rámcov ako vzorce interpretácie, ktoré predstavujú poznanie sveta relevantné pre porozumenie. Oba prístupy k framingu zohrali úlohu pri tvorbe učebného materiálu, na ktorý sa tu zameriavame, ako sa ukáže v nasledujúcich vysvetleniach.

Vo učebnej jednotke 1 (UJ 1) sa najprv objasňujú dva základné pojmy interkultúrnej lingvistiky - jazyk a kultúra, so špecifickým odkazom na vedomosti žiakov o svete (porovnaj epistemologickú

úroveň rámcového pojmu v 1.1). Preto sa hneď prvá úloha učebného materiálu zameriava na interakciu jazyka a kultúry:

Aufgabe 1

Dass Sprache und Kultur zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen, ist bestimmt auch für Sie eine selbstverständliche Tatsache. Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe über Beispiele für die Wechselwirkung von Sprache und Kultur. Zeigen Sie an diesen Beispielen, dass Sprache zur Kultur gehört, dass Kultur auf Sprache angewiesen ist, dass sie in und durch Sprache zum Ausdruck kommt.

Obr. 1: Príklad úlohy na aktivizáciu vedomostí žiakov o svete, UJ 1

Pri online vyučovaní možno pred diskusiou na danú tému v pléne zriadiť breakout miestnosti pre menšie skupiny, v ktorých sa bude diskutovať o vyššie uvedené (a iných podobne koncipovaných) úlohách. Zvyšok UJ 1 podobne objasňuje, ako sú jazyk a kultúra definované, pričom sa opiera o citácie zo sekundárnej literatúry. V týchto materiáloch sa rôzne úlohy snažia zapojiť študentov do tvorby kurzu, aby sa takpovediac stali aktívnymi aktérmi pri jeho tvorbe. Vlastným výskumom na internete alebo v odborných prácach, o ktorého výsledkoch referujú na hodine, môžu pomôcť určiť, ktoré aspekty preberanej témy sa zdôrazňujú. Napríklad v nasledujúcej úlohe z UJ 1:

Aufgabe 4

Recherchieren Sie im Internet oder einem Lexikon nach bedrohten oder gar ausgestorbenen Sprachen und teilen Sie Ihre Erkenntnisse Ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen mit. Wie kann der Sprachwechsel zum Aussterben einer Sprache führen? Kennen Sie konkrete Beispiele, die das Erlöschen einer Sprache infolge des Sprachwechsels belegen?

Obr. 2: Príklad zadania pre aktívnu účasť študentov na tvorbe rámcov, UJ 1

V UJ 2 a 3 sa skúma otázka, čo je IL a o čo sa snaží. Medzi akcentované ťažiskové body patrí interkultúrna pragmatika a interkultúrna lingvistika textových druhov. Venuje sa napríklad interkultúrnym rozdielom vo formách oslovenia na školách a univerzitách. Na príklade deviatich krajín sa ukazuje, ako žiaci a študenti oslovujú svojich pedagógov. Bez ohľadu na to, v ktorej krajine sa vzdelávací materiál používa, prvým krokom by malo byť vždy vyvolanie príslušného rámca pre danú krajinu. Na tomto základe je potom možné na príklade vybraných krajín diskutovať o rozdieloch v oslovovaní medzi jednotlivými stupňami škôl alebo typmi škôl, o zmenách v oslovovaní ako reakcii na spoločenský vývoj, o rozdieloch v oslovovaní pedagógov. Táto úloha ponúka aj možnosť zapojiť študentov ako aktívnych aktérov na základe ich vlastných skúseností ako výmenných študentov, účastníkov mobility Erasmus+ alebo účastníkov rôznych štipendijných programov. Na ilustráciu uvádzame úryvky z tejto úlohy, ktoré dokumentujú formu oslovenia na školách a univerzitách v dvoch kultúrne vzdialených krajinách:



Tschechien

Schule	Hochschule
<i>paní učitelko/pane učiteli</i> (dt. Frau Lehrerin/Herr Lehrer)	<i>paní magistro (Svobodová)/pane doktore (Svobodo)/paní profesorko (Svobodová)</i> (dt. Frau/Herr + Titel (Nachname))
Kommentar: An Gymnasien benutzt man oft die Anrede: <i>paní profesorko/pane profesore</i> . Bis 1989 wurden die Lehrkräfte mit <i>soudružko (učitelko)/soudruhu (učiteli)</i> (dt. Genossin (Lehrerin)/Genosse (Lehrer)) angeredet.	Kommentar: Bis 1989 wurden die Lehrkräfte z. B. <i>soudruhu profesore</i> (dt. Genosse Professor) angeredet.



Mongolei

Schule	Hochschule
<i>Odontuya bagsh aa</i> (Vorname <i>Odontuya</i> + Lehrer(in))	<i>Odontuya bagsh aa</i> (Vorname <i>Odontuya</i> + Lehrer(in))
Kommentar: <i>bagsh aa</i> gilt für beide Geschlechter	Kommentar: <i>bagsh aa</i> gilt für beide Geschlechter

Obr. 3: Príklad úlohy na interkultúrne zameranom rámci, UJ 2

Pokiaľ ide o interkultúrnú lingvistiku druhov textov, zdôrazňujú sa písomné a ústne komunikačné žánre bežne používané v akademickej oblasti, pričom východným bodom je Nemecko (prípadne aj Rakúsko). Aj tu sa vychádza z vyvolania rámca typického pre danú krajinu. Interkultúrna perspektíva je užitočná, pretože nie všetky diskutované žánre musia byť v každej krajine inštitucionalizované (v Českej republike napríklad nie je rozšírený žánr zápisnice zo seminára) alebo rovnako kultúrne zakotvené. Žánre, ktoré sú na prvý pohľad totožné, sa môžu v niektorých žánrových zložkách líšiť. Klasickým príkladom je "akademické klopanie o stôl" rozšírené v Nemecku a Rakúsku. Na základe úryvkov zo sekundárnej literatúry sa rozoberá komunikačný žánr univerzitnej konverzácie, ktorý sa stal predmetom diskusie v nasledujúcej úlohe:

Aufgabe 6

Wie sieht es mit der Gattung Sprechstundengespräch in Ihrem Land aus? Ist sie institutionalisiert oder können Sie die Unsicherheiten der chinesischen Studentinnen gut nachvollziehen? Was sollten ausländische Studierende bei Sprechstundengesprächen in Ihrem Land beachten, damit es nicht zu einem interkulturellen Missverständnis kommt?

Obr. 4: Príklad úlohy na interkultúrne podmienený komunikačný žáner, UJ 3

Téma UJ 4 je úvodom do problematiky jazykových kontaktov a viacjazyčnosti. Je to téma, s ktorou majú študenti veľa vlastných skúseností a dá sa dobre integrovať do online vyučovania a do samoštúdia, pričom možno využiť web stránku "Viacjazyčnosť" Univerzity v Hamburgu [URL 6]. Možno si tam napríklad prečítať príbehy viacjazyčných ľudí a použiť ich ako inšpiráciu pre nasledujúce zadanie:

Aufgabe 8

Verfassen Sie eine solche Geschichte über sich selbst oder eine andere Ihnen bekannte Person.

Obr. 5: Príklad úlohy inšpirovanej webovým zdrojom, UJ 4

Zvyšných 5 až 10 UJ je venovaných téme jazykových kontaktov, pričom nemčina vždy funguje ako východisková. Tu môžu študenti aplikovať, rozšíriť a prehĺbiť poznatky, ktoré už získali v lexikológii o prebraných slovách z iných jazykov a týchto procesoch (porov. rámce ako štruktúry očakávaných poznatkov v Busse 2018, s. 80). Na jednej strane sa skúmajú nemecké prvky v iných jazykoch a na druhej strane sa riešia vplyvy iných jazykov na nemčinu v minulosti a súčasnosti. Aj v tomto prípade môžu byť do vyučovacích hodín začlenené rôzne online zdroje, z ktorých niektoré môžu študenti vyhľadávať sami.

Pri spracovaní nemeckých prvkov v iných jazykoch sa využíva webová stránka Spoločnosti pre nemecký jazyk (der Gesellschaft für deutsche Sprache), presnejšie sekcia *Ausgewanderte Wörter im Sprachraum Unser Wortschatz im Fokus* [URL 7] vrátane príslušného podcastu. Východiskom je rámec germanizmov vo vlastnom materinskom jazyku, ktorého rozsah sa, samozrejme, v jednotlivých jazykoch líši. V dôsledku toho treba očakávať rôzne stupne poznatkov. V prípade dvojice jazykov nemčina a čeština možno očakávať vysoký stupeň znalostí:

Aufgabe 1

Sammeln Sie in Partner- oder Gruppenarbeit deutsche oder deutschstämmige Wörter/Germanismen, die Sie aus Ihrer Muttersprache kennen. Vergleichen Sie dann Ihre Listen. Haben sich die Germanismen in Ihrer Sprache formal oder semantisch verändert?

Obr. 6: Príklad úlohy k rámcu germanizmy, UJ 8

Následne sú uvedené niektoré príspevky o nemeckých slovách v iných jazykoch, ktoré pochádzajú z publikácie *Ausgewanderte Wörter* (porov. Limbach 2007). Publikácia je výsledkom príslušnej medzinárodnej výzvy Rady pre nemecký jazyk. Pre ďalšie prehĺbenie témy je v študijnom materiáli

vybraná angličtina, ruština a japončina a zaradením relevantných internetových zdrojov (ktorých výber môžu študenti rozšíriť samostatným výskumom) sú načrtnuté historické súvislosti procesov, ako aj často sa vyskytujúce zmeny vo význame a podmienkach používania slov v iných jazykoch. Jedna z úloh na túto tému:

Aufgabe 4

Stellen Sie sich vor, Sie möchten an der internationalen Ausschreibung zu ausgewanderten Wörtern teilnehmen. Schreiben Sie einen Beitrag zu einem deutschen Wort, das in ihre Muttersprache ausgewandert ist und welches Sie oft benutzen oder hören.

Obr. 7: Príklad úlohy k rámcu Putovanie slov, UJ 8

Vo viacerých úlohách učebného materiálu o IL sa od študentov očakáva, že sami "sformulujú" jazykové poznatky, ktoré sa preberajú interdisciplinárne. Napríklad v téme Španielčina:

Aufgabe 2

Mit Hilfe dieser Stichwörter sollen Sie einigen außereuropäischen Sprachen auf die Spur kommen, aus denen Spanisch Wörter entlehnte, die dann auch in andere europäische Sprachen gelangten. Recherchieren Sie anhand dieser drei Stichwörter historische Ereignisse und Umstände, durch die Spanisch als Vermittler zwischen Sprachen diente. Informieren Sie darüber Ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen.

1492, Mauren, Reconquista

Obr. 8: Príklad úlohy k interdisciplinárnemu rámcu, UJ 7

Hľadanými jazykmi sú vďaka kľúčovým slovám pôvodné americké jazyky (objavenie Ameriky Kolumbom v roku 1492) a arabčina (nadvláda Maurov nad takmer celým Pyrenejským polostrovom v rokoch 711 až 1492 a jeho opätovné dobytie kresťanmi).

Uvedené je len ukážka multimodálneho digitálneho učebného materiálu o interkultúrnej lingvistiky. Pri výbere tu prezentovaných tém a úloh sme sa zamerali na úlohu rámcov a framingu.

6 Závěrečné poznámky

Dúfam, že som touto štúdiou napriek jej stručnosti a neúplnosti ukázala, že najmä v oblasti interkultúrnej lingvistiky alebo v úvahách o vyučovaní interkultúrnych jazykových obsahov možno veľmi dobre využiť rámce a framing, pretože jazykové poznanie a poznanie sveta sú rovnako prepojené ako jazyk a kultúra. Oba prístupy, na ktoré sa tu zameriavame, teda lingvistický prístup a komunikačnovedný prístup, môžu prispieť k optimalizácii a zatraktívneniu (nielen) multimodálneho online vyučovania. Pomáhajú lepšie ukotviť poznatky, ktoré umožňujú pochopiť a interpretovať jazykové znaky najrôznejšieho druhu a ktoré sú často formované interkultúrnou perspektívou,

usporiadať ich, uviesť do vzťahov, a tým ich urobiť pre študentov zvládnuteľnejšími. Online výučba, ktorá sa stala takou dôležitou v dôsledku pandémie, bude mať nepochybne trvalý vplyv na koncepciu univerzitnej výučby aj po návrate k priamej výučbe. Učitelia si zvykli na rôzne komunikačné platformy a online nástroje a naučili sa ich používať vo vyučovaní. Dá sa teda pomerne s istotou povedať, že mnohí učitelia budú aj v postcovidovej ére podstatne viac online, než si vedeli predstaviť na začiatku roka 2020. Podporu a inšpiráciu budú nachádzať na dnes už početných vzdelávacích portáloch, ktoré sú dieťaťom pandémie - podobne ako PLATFORMA GermanOn [URL 1] vytvorená v rámci projektu *Germanistik digital*/programu Erasmus+.

Literatúra

ALTMAYER, Claus (2015): Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Michael Dobstadt/ Christian Fandrych/Renate Riedner (Hrsg.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2015, 17–36.

BLANK, Andreas (1999): Co-presence and Succession: A Cognitive Typology of Metonymy. In: Klaus-Uwe Panther/Günter Radden (Hrsg.): Metonymy in Language and Thought. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1999, 169–191.

BUSSE, Dietrich (2018): Überlegungen zu einem integrativen Frame-Modell: Elemente, Ebenen, Aspekte. In: Alexander Ziem/Lars Inderelst/Lars Detmer Wulf (Hrsg.): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018, 69–92.

ENTMAN, Robert M. (1993): Framing: Towards Clarification of a Fractured Paradigm. In: Journal of Communication 43 (1993) 4, 51–58.

FOLKERSMA, Petra (2010): Emotionen im Spannungsfeld zwischen Körper und Kultur. Eine kognitiv-semantische Untersuchung von Aspekten der Motiviertheit körperbezogener phraseologischer Einheiten aus dem Denotatsbereich „Emotion“. An Beispielen des idiomatischen Gefühlsausdrucks für Wut, Angst und Liebe. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang.

FÖLDES, Csaba (2021): Das Beziehungsgeflecht zwischen Sprache und Kultur: Forschungsrückblick, Zugänge und Beschreibungstendenzen. In: Glottology. International Journal of Theoretical Linguistics 12 (2021) 1, 9–46. www.foeldes.eu/sites/default/files/Sprache_Kultur_2021.pdf

FUKOVÁ, Petra (2023, im Dr.): Alternative routes into teaching: combined study programmes for teaching German as a foreign language in Ústí nad Labem. In: Axel Gehrmann/Thomas Bárány/Peggy Germer: Teacher Shortage in international Perspectives: Insights and Responses. Wiesbaden: Springer VS, 2023.

GÜNTHER, Susanne (2015): Zur Verwobenheit von Sprache und Kultur – Ansätze einer Anthropologischen Linguistik. In: Michael Dobstadt/Christian Fandrych/Renate Riedner (Hrsg.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2015, 37–64.

KANN, Christoph/INDERELST, Lars (2018): Gibt es eine einheitliche Frame-Konzeption? Historisch-semantische Perspektiven. In: Alexander Ziem/Lars Inderelst/Lars Detmer Wulf (Hrsg.): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018, 25–67.

KLEIN, Josef (2018): Frame und Framing: Frametheoretische Konsequenzen aus der Praxis und Analyse strategischen politischen Framings. In: Alexander Ziem/Lars Inderelst/Lars Detmer Wulf (Hrsg.): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018, 289–330.

LIMBACH, Jutta (Hrsg.) (2007): Ausgewanderte Wörter. Ismaning: Hueber Verlag.

MATTHES, Jörg (2014): Framing. Baden-Baden: Nomos.

WALTEREIT, Richard (1998): Metonymie und Grammatik. Kontiguitätsphänomene in der französischen Satzsemantik. Tübingen: Niemeyer.

ZIEM, Alexander (2008): Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz. Berlin/New York: de Gruyter.

ZIEM, Alexander (2018): Frames interdisziplinär: zur Einleitung. In: Alexander Ziem/Lars Inderelst/Lars Detmer Wulf (Hrsg.): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018, 7–22.

ZIEM, Alexander/PENTZOLD, Christian/FRAAS, Claudia (2018): Medien-Frames als semantische Frames: Aspekte ihrer methodischen und analytischen Verschränkung am Beispiel der ‚Snowden-Affäre‘. In: Alexander Ziem/Lars Inderelst/Lars Detmer Wulf (Hrsg.): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018, 155–182.

ZIEM, Alexander/INDERELST, Lars/WULF, Detmer (Hrsg.) (2018): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press.

Internetové zdroje

URL 1: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/> (14. 02. 2023)

URL 2: Zákon o vysokých školách [Hochschulgesetz] <https://www.msmt.cz/file/54263/> (14. 02. 2023)

URL 3: <http://www.intergerm.uni-bayreuth.de/de/fach/index.html> (14. 02. 2023)

URL 4: <http://foeldes.eu/de/lehre> (14. 02. 2023)

URL 5: <https://tu-dresden.de/gsw/slk/slavistik/das-institut/professuren-und-lehrbereiche/sprageschuwi/lehrveranstaltungen> (14. 02. 2023)

URL 6: <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de> (14. 02. 2023)

URL 7: <https://gfds.de/ausgewanderte-woerter/> (14. 02. 2023)

Akademická komunikácia v digitálnom veku. Niekoľko úvah o komplexnosti prednášky z interdisciplinárneho a interkultúrneho hľadiska

Dzintra Lele-Rozentāle, Vysoká škola Ventspils, Lotyšsko

1 Úvod

V posledných rokoch sa akademická komunikácia veľmi zmenila. Okrem rastúcej flexibility pri výbere medzi prezenčnou a online formou štúdia sa kladú aj otázky o zmysluplnom vzťahu medzi týmito formami. Rastúca digitalizácia vo vysokoškolskom vzdelávaní vedie k posunu od tradičnej prezenčnej výučby k digitálnym možnostiam. Tento vývoj urýchlil najmä vplyv pandémie Covid-19. Študenti aj pedagógovia však kritizujú nedostatok sociálneho kontaktu: najmä v prvých semestroch štúdia je prezenčná komunikácia nevyhnutná na získanie komunikatívnych zručností. Zatiaľ nie je možné túto potrebu kvantifikovať, ale ústna komunikácia je nevyhnutnou zložkou štúdia, ktorú je možné zabezpečiť len každodennou praxou v rôznych situáciách akademického života.

Na základe skúseností z Vysokej školy Ventspils (Lotyšsko) zdôrazňujeme niektoré aspekty, ktoré sa v tejto súvislosti zdajú byť obzvlášť dôležité. Ďalšie úvahy sa zameriavajú na jeden z najdôležitejších akademických textov - prednášku v rámci seminárov, ktorá má pevné miesto v mnohých predmetoch. Úvahy tu opísané vyplývajú z predmetu Praktická rétorika pre študentov nemčiny ako cudzieho jazyka, tzv. DaF, a čiastočne aj z predmetu Akademické písanie z interkultúrnej perspektívy, keďže oba sa zaoberajú prednáškou v rámci seminára ako relevantným typom textu.

Na platforme H5P sú oba predmety koncipované ako interaktívne učebnice pre študentov, ktorí si vybrali nemčinu ako cudzí jazyk v rámci germanistiky alebo odborného prekladateľstva a tlmočníctva, a vzhľadom na orientáciu na zahraničnú germanistiku je tu opísaný proces interpretovaný aj z interdisciplinárneho a interkultúrneho hľadiska. Dôraz sa kladie na zaradenie prednášky do mikrodiskurzu seminára, ktorý sa tu interpretuje ako makrodiskurz, ako aj na metodický prístup k jeho príprave, ktorý zahŕňa prezenčné a online možnosti.

Očakávaná jazyková kompetencia študentov je zvyčajne na úrovni B2 až C1.

2 Všeobecné poznámky

Rozvoj kompetencií v akademickom prostredí, najmä pokiaľ ide o študijné programy zamerané na cudzie jazyky, je vždy zložitý proces. Možno súhlasiť s Hellerovou (2006, s. 315), keď označuje interakciu jednojazyčných tradícií, ktoré sú kultúrne špecifické, a dialógu na medzinárodnej úrovni za úlohy s vysokou komplexnosťou pre výskum a výučbu. Existujú výzvy, ktoré sa aktualizujú v programoch ERASMUS, pretože európske univerzity sa môžu líšiť svojimi akademickými tradíciami a študenti sú s nimi priamo konfrontovaní. Napríklad tradícia transferu poznatkov na nemeckých univerzitách sa "odvíja od humboldtovského ideálu oboznamovať študentov s vedou prostredníctvom vedcov, ktorí vykonávajú vlastný výskum" (Thielmann et al. 2014, s. 13, porov. aj Thielmann 2009, s. 50). V iných akademických kultúrach sa tento prístup často prejavuje na vyšších stupňoch štúdia alebo dokonca až v doktorandskom štúdiu.

Štúdie o akademickej komunikácii v jej ústnej podobe stoja v úzadí oproti početným medzinárodným výskumom písomnej komunikácie, hoci majú mnoho styčných bodov, čo v neposlednom rade závisí od pomerne oneskoreného štúdia hovoreného jazyka. Stále sa objavujú hodnotenia, že ústnym textom sa venuje príliš málo pozornosti, napr. v recenzii 14. vydania "Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache" (Schade et al. 2020) - "pomerne zriedkavý ústny vedecký jazyk" (Katanneck 2021, s. 527). Zároveň tu možno spomenúť korpusy hovoreného jazyka, ktoré obsahujú aj ústny jazyk vedy, napr. korpus "Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv (GeWiss)" v Ústave nemeckého jazyka v Mannheime [URL 1]. Pre germanistov je zaujímavé najmä to, že tento korpus obsahuje aj texty v nemčine (L1 a L2; germanistika/nemčina ako cudzí jazyk). Ďalšími jazykmi sú angličtina, poľština a taliančina v porovnateľných komunikačných situáciách (Fandrych 2017, s. 14).

Pre tých, ktorí študujú nemčinu ako cudzí jazyk alebo pokračujú v profesijne orientovanom štúdiu, ako napríklad prekladateľstvo a tlmočníctvo, je prax v ústnej akademickej komunikácii dôležitým krokom pre ich budúcu kariéru. Tieto znalosti a zručnosti sú dôležité nielen vo vyučovaní, ale aj pri mnohých príležitostiach, keď študenti prednášajú na medzinárodných študentských konferenciách a moderujú medzinárodné podujatia na univerzite v nemeckom jazyku. Cieľom tohto článku je objasniť zložitosť každodenného akademického života na príklade prípravy prednášky a predstaviť metodologický postup ako jednu z kľúčových kvalifikácií germanistiky.

Záver, ktoré z toho vyplývajú, boli vypracované v rámci práce na digitálnom projekte Germanistik digital - Praktická rétorika pre študentov nemčiny ako cudzieho jazyka a Akademická komunikácia z interkultúrneho hľadiska. Tu sa zameriavame na skúsenosti lotyšských študentov nemeckého jazyka, ktorých znalosti nemčiny na začiatku štúdia boli približne na úrovni A2 až C1.

Na základe výsledkov výskumu a skúseností možno zhrnúť tieto témy:

- ústne a písomné prejavy počas štúdia
- text prednášky ako hlavný text v spleti druhov textu
- kontinuita v rétorike a digitálne možnosti
- interdisciplinárna podstata a interkultúrna perspektíva prezentovaná na prednáške v rámci seminára.

3 Ústny vs. písomný prejav: predbežné úvahy

Podľa niektorých pozorovaní sa na nemeckých univerzitách venuje ústnemu textu väčšia pozornosť ako v niektorých iných krajinách, napr. vo Fínsku (pozri Ylönen 2003, s. 209). Súhrnné klasifikácie univerzitných typov textov sa zameriavajú najmä na písomné formy (porov. Heinemann 2000). Ústne texty, ktoré sú pre študentov dôležité, sa len nedávno stali predmetom záujmu výskumníkov a ich rady sa rozširujú.

Prednáška je druh ústneho vysokoškolského textu, ktorý je súčasťou inštrukcií k seminárom alebo prezentáciám, ktorých autormi sú učitelia a obsahujú ich skúsenosti [napr. URL 2]. Ako ústny druh textu je prednáška aj súčasťou rétorických inštrukcií, ktoré sa riadia pravidlami rétoriky, v ktorých sú študenti ale oslovovaní pomerne nápadným spôsobom.

Je všeobecne známe, že ústna komunikácia sa líši od písomnej komunikácie a je zakotvená v priamej interakcii tvárou v tvár, nevyhnutne sa tu vyskytujú "afektívne prvky súvisiace s hovoriacim a apelatívne prvky súvisiace s partnerom" (porov. Drescher 2003, s. 63). Už bolo spomenuté, že ústne texty sa často dostávajú do úzadia, pokiaľ ide o učebné materiály. Dôkazom toho môže byť aj zoznam dôležitých študijných textov na nemeckých univerzitách a vysokých školách, kde spomedzi 19 typov textov patrí do oblasti ústneho prejavu len jeden text - prezentácia (a menej konvencionalizovaná ústna časť poster) - a ako sprievodné alebo sekundárne texty k nej - handout, poznámky, poster/ plagát (pozri tabuľku č. 1).

č.	Písomné texty	Ústne texty	Sekundárne texty
1	seminárna práca	referát (prezentácia)	handout, príp. poznámky (handouty)
2	domáca práca (Term paper)	Plagát/ Poster (?)	
3	bakalárska alebo magisterská práca (Bachelor 's/Master 's thesis)		
4	diplomová práca (Diploma)		

5	doktorandská dizertačná práca (PhD Dissertation)		
6	esej (Essay)		
7	úryvok (Excerpt)		
8	exposé (Proposal)		
9	článok (Research Article)		
10	portfólio (Portfolio)		
11	plagát (Poster)		
12	protokol (Protocol)		
13	správa o stáži (Internship report)		
14	recenzia (Literature review)		
15	správy (Reports)		
16	technické písanie (Technical writing)		

Tabuľka č. 1: Písomné a ústne texty na nemeckých univerzitách. Spracované podľa Breuer/Schindler, 2016, s. 94.

Zoznam akademicky relevantných textov, ako je vidieť v tabuľke č. 1, je v rozpore so závermi v odpornej literatúre, že ústna akademická komunikácia je na nemeckých univerzitách vysoko cenená (pozri Ylönen, v tejto kapitole). Príbuzný názor s Ylönenovou zastáva Venohr. Vyzdvihuje ústny diskurz ako typický pre nemecký vzdelávací systém, pričom poukazuje na intertextuálne vzťahy písaných a hovorených textov s odkazom na:

- 1) "intermediálny pragmatický vzťah druhov textov " ako ich funkčné prepojenie a
- 2) "intermediálny ekvivalentný vzťah druhov textov, t. j. ktorý zodpovedá inému registru druhov textov (ústnemu alebo písomnému)" (Venohr 2009, s. 59).

V nasledujúcej časti sú v tabuľkovej forme uvedené ekvivalentné texty, ktoré cituje Venohr. Tento zoznam však nemožno považovať za úplný (pozri tabuľku č. 2).

č.	Druh písaného textu	Druh ústneho textu	Prítomnosť druhu v lotyšskej germanistike
1	prepis	prednáška	individuálne sa líšiacie
2	bibliografia / osnova	konzultácie	rôzne
3	excerpt	= =	rôzne
4	písomná skúška	ústna skúška	=
5	poznámky/abstrakt/vedecký článok	referát	prezentácia, poster (písomná, čiastočne ústna)
6	Domáca práca/seminárna práca	referát	=

Tabuľka č. 2: Písomné a ústne druhy textov v ich ekvivalenčnom vzťahu. Podľa Venohr 2009, s. 59-60, doplnené o komentáre k lotyšským skúsenostiam v stĺpci 4.

Uvedené texty sa môžu v európskom vysokoškolskom priestore líšiť a vo vzťahu písomný - ústny tiež neexistuje korešpondencia jedna k jednej. V klasifikácii lotyšských vysokoškolských textov [URL 3] sa zatiaľ nerozlišuje medzi ústnym a písomným, navyše v zozname chýbajú také druhy textov ako konzultácia a ústna skúška, hoci sa tieto formy realizujú, dokonca chýba aj umiestnenie v žiadosti o štipendium (porov. Kotthoff 2009) ako typ písomného textu.

Na tému písomnosť - ústnosť možno nazerať dvoma smermi: na jednej strane ide o písomnú formu k hovorenému textu s funkciou podpory hovoreného textu - teda najmä o sekundárne texty, premietnuté do hovoreného textu, napr. prednášky. V súlade s tým je sekundárny text napísaný k hovorenému textu súčasne použiteľný a len zriedkavo použiteľný samostatne, s výnimkou rukopisu prednášky, ktorý možno použiť aj na iné študijné účely, napr. na prípravu na skúšku. Pretexty sa vytvárajú pred hovorením. Používajú sa počas hovorenia a po ňom - na rekapituláciu. Prednášajúci a autor sú v tomto prípade totožní.

Texty inšpirované ústnymi textami a vytvorené súčasne sa môžu použiť neskôr. Tvorcovia ústneho a písaného textu nie sú totožní a dĺžka a forma textu sa môže líšiť. Tieto druhy textov sú druhy textov na získavanie a spracovanie vedomostí, ktoré uvádza Heinemann: prednášky, excerpty, konspekty, zoznamy hesiel a protokoly. Heinemann (2000, s. 706) tieto čiastkové druhy textov označuje ako triedy textov organizujúcich a uchovávajúcich vedomosti. Mali by byť oddelené od sekundárnych textov.

Príprava prednášky znamená prácu s hovoreným jazykom a jeho textami, ako aj transformáciu písomných informácií do ústnej podoby. Pokiaľ ide o prvý aspekt: rétorika sa týka najmä ústnych textov. Je možné, že rétorické prostriedky - figúry aj trópy - sa objavujú aj v písaných textoch, napr. otázky, antitézy, opakovania, metafory a mnohé iné. Je dôležité myslieť na dve perspektívy: poslucháčov a samotných hovoriacich. V prvom prípade sa treba uistiť, že výber slov je pre poslucháčov jasný. Treba vysvetliť termíny alebo odbornú lexiku, ktorá sa bežne nepoužíva, pomocou rôznych explikatívnych techník, napr. *tak, teda, alebo, tým myslím* atď. Ďalší aspekt súvisí so štruktúrou vety: vety by nemali byť príliš zložité, je žiaduce používať parataxy, ak používame hypotaxy - tak jednu a vo výnimočných prípadoch dve vedľajšie vety. Uprednostňuje sa slovesný štýl pred nominálnym a mali by sa používať transformácie, najmä ak sa na prednášku použili vedecké štúdie, t. j. písané texty. Prednáška by mala byť prednesená voľne a slovná zásoba a štýl viet by nemal pôsobiť cudzo, ako by to bolo vlastné prednášajúcemu. Do textu prednášky by sa mali zakomponovať rétorické prostriedky na zdôraznenie myšlienok, a to by sa malo tiež prispôbiť úrovni jednotlivca, čo nevyklučuje pridať niečo nové.

Toto vedomé vnímanie rozdielov je ďalším aspektom, ktorým by sme sa mali zaoberať v kontexte ústneho prejavu a písania. Ide o techniky, ktoré si človek osvojí pri transformácii textu vytvoreného na písomnom základe (písomné sekundárne zdroje) na ústny. Je to súčasť praktickej rétoriky a dá sa

to urobiť tak, že sa ako vzor vyberie štylisticky neutrálny text (najlepšie informačný) a transformuje sa na hovorený text pre imaginárnu udalosť (seminár, konferenciu alebo iné podujatie). Pre tvorcú textu to znamená premyslieť jeho štruktúru, napísať úvod, ktorý by mohol osloviť poslucháčov a motivovať ich k počúvaniu, a zakomponovať rétorické prostriedky, napr. rétorické otázky, figúry opakovania, tézy a antitézy, vyznačiť mysliteľné pauzy a premyslieť záver, aby sa prednáška/prejav ukončil výstižnou vetou. Toto by bol príklad toho, ako študentom priblížiť rozdiely medzi hovoreným a písaným jazykom. Heller (2006, s. 306) poukazuje na to, že jednotlivé typy textu a diskurzu sa nachádzajú v prechodnej oblasti medzi písaným a hovoreným jazykom, čo sa týka aj prednášky v rámci seminára, ktorej spracovanie vychádza z textovej lingvistiky a výskumu konverzácie.

4 Prednáška v kontexte diskurzu

Zvolený druh textu – prednáška v rámci seminára - pokrýva široké spektrum tém, a preto je vhodný na ďalšie úvahy. V prvom rade sú tu vonkajšie faktory, ktoré určujú význam prednášky v priebehu štúdia. V popredí je získavanie odborných vedomostí, ktoré sa zdieľajú s inými študentami. Okrem toho každá prednáška poskytuje príležitosť na precvičenie ústnych zručností a schopností. Započítava sa aj do celkového výkonu skúšky a v závislosti od univerzity, programu a tradícií môže byť plánovaná ako jej povinná časť.

Text však nie je absolútne autonómnou jednotkou, ale zvyčajne existuje v komunikačnej situácii v spojení s inými textami a v tomto kontexte možno hovoriť o mikrodiskurze (tu v zmysle diskusie). Tým sa dostávame k druhej skupine faktorov, a to lingvistickej. Rozhovor, ktorý nasleduje po prednáške, pokračuje ako sekundárny typ textu z hľadiska obsahu - diskusia, ktorú možno ďalej členiť. Často vyhradzujú pedagógovia aj následnú časť, v ktorej sa na seminári spoločne diskutuje o samotnej prednáške a o jej silných a slabých stránkach. Táto forma je pre študentov veľmi prínosná, pretože problematizuje a vysvetľuje verbálne aj neverbálne aspekty komunikácie.

Usporiadanie čiastkových textov diskusie tu zapadá do úvah o textoch v zmysle Adamzikovej (2016, s. 341), keď hovorí o syntagmatických vzťahoch, napríklad o vypracovaní vedeckej seminárnej práce, ktorá si vyžaduje isté poradie recepcie textu. Ide o reťazce textových typov, t. j. pretextov a posttextov alebo predtextov a posttextov.

Vo fáze realizácie seminára sa na tvorbe textu podieľajú traja aktéri z troch perspektív: Prednášajúci, moderátor a publikum ako účastníci diskusie. Ide o obsahovo príbuzné komunikáty. Tieto tri perspektívy, z ktorých možno vnímať prednášku ako centrum diskurzu, sú:

1. perspektíva rečníka:

a) prečítané: druh textu 1 (manuskript) + druh textu 2 (prezentácia/handout/poznámky) → druh textu 3 ... (odpovede na otázky);

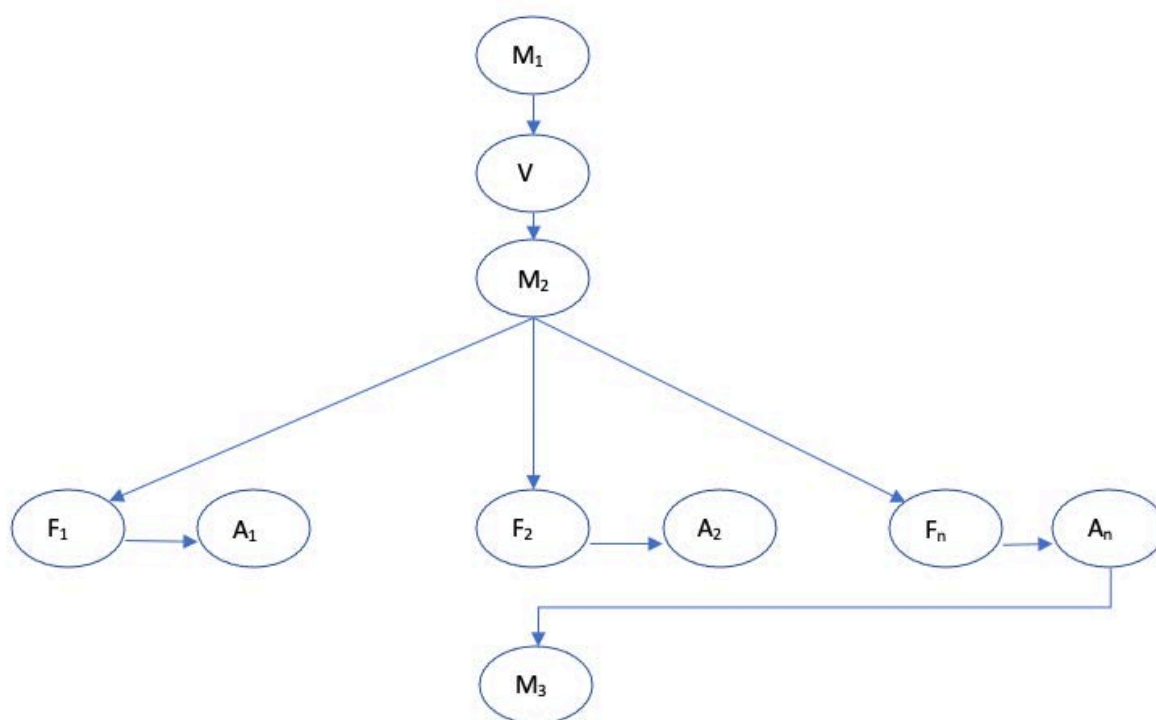
b) voľne porozprávané: druh textu 1 + druh textu 2 (kartičky s kľúčovými slovami/prezentácia/handout/poznámky) → druh textu 3 ... (odpovede na otázky)

2. perspektíva moderátora:

druh textu 1 (úvod a udelenie slova) → druh textu 2 (poďakovanie a vyzvanie na diskusiu, prípadne prevzatie úlohy "prelomiť ľad") → druh textu 3 ... (udelenie slova) → druh textu 6 (záver diskusie).

3. perspektíva počúvajúceho: druh textu 1 (otázka alebo komentár ako príspevok do diskusie).

Mnohé z týchto typov textov majú jasný stupeň štandardizácie: majú svoju funkciu v komunikačnej situácii, tradičný alebo dohodnutý rozsah, ľahko rozpoznateľnú štruktúru a často obsahujú aj typické frázy, ktoré však umožňujú aj individuálne vyjadrenie podľa situácie, a to je dokonca žiaduce. Prednáška sa objavuje vo svete textov, kde vstupuje do rôznych sémantických vzťahov s inými textami. Adamzik (2016, s. 347) navrhla sieť textových druhov, ktorú možno použiť aj v tomto prípade ako metodický vzor (pozri obr. 1):



A₁, A₂, A_n Odpoveď(e)

F, F₁₂, F_n Otázka(y) ako príspevok do diskusie

M₁ Text moderátora: Úvod a udelenie slova

M₂ Text moderátora: poďakovanie, výzva na diskusiu, udelenie slova

M₃ Text moderátora: Záver, poďakovanie

V Prednáška

Obrázok 1: Sieť textových typov s prednáškovým seminárom

Prednáška je primárnym textom, zatiaľ čo ostatné texty - písomné aj ústne - sú sekundárnymi textami, ktoré sú v rôznom vzťahu k primárnemu textu. Možno hovoriť aj o linearite na časovej osi (porov. Adamzik 2016, s. 342), ktorej sa tu nebudeme podrobne venovať. Kompetencie využívané pri príprave prednášky sú rôznorodé a vyžadujú si rôzne zručnosti aj pri využívaní digitálnych technológií, ktorým sa budeme podrobnejšie venovať v nasledujúcej kapitole v súvislosti s prípravou prednášky.

5 Prednáška v jednotlivých krokoch

V prvom rade je dôležité získať prehľad o základoch tohto druhu textu, ktoré boli prevzaté z dávnej kultúry. Nejde len o kroky, ktoré vedú k prejavu (v tomto prípade - k prednáške), ale aj o mnohé poznatky týkajúce sa etiky rečníka, talentu a zvládnutia techník, čestnosti a dobrého cieľa *verzus* manipulácie. Pracovné kroky, štruktúra, argumentácia, figúry a trópy, pamäťové cvičenia, artikulácia cvičenia a dokonca aj profesia tzv. ghostwriterov (v antickom svete logografov) vďaka rétorike starovekého Grécka a Ríma.

Moderná rétorika sa ďalej rozvíjala, ale základy zostali zachované. Tak sa aj dnes pracuje v piatich pracovných krokoch, ktoré si dokonca zachovali svoje latinské názvy (porov. napr. Bartsch/Rex 2008, s. 12-14): lat. *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, *actio*. Tieto pracovné kroky sú ďalej stručne charakterizované v poradí, v akom sú koncipované aj v pripravenom kurze.

1. krok - zhromažďovanie myšlienok (lat. *inventio*)

Tento prvý krok znamená, že sa najprv hľadajú myšlienky na tému, ktorá sa má pripraviť na prezentáciu. Existujú tradičné metódy, ako je stratégia snehovej gule, alebo novšie metódy, ako je brainstorming a brainmapping, ako aj rôzne formy brainwritingu [URL 4, URL 5, URL 6, URL 7]. Hľadanie kľúčových bodov súvisiacich s obsahom prebieha individuálne alebo v skupinách, s moderovaním alebo bez neho. Tento pracovný krok vykazuje mnoho ďalších vývojových trendov. Hoci jeho základná funkcia je rovnaká ako u antickej rétoriky, líši sa od nej technickými/digitálnymi možnosťami. Nejde len o možnosti vyhľadávania v knižniciach a databázach, ktoré sú vhodné na individuálne zhromažďovanie myšlienok, ale aj o mindmapping, ktoré sa môže používať v tradičnej papierovej podobe, na tabuli, ako aj pomocou šablón. Internet tiež umožňuje organizovať online stretnutia vo forme videokonferencií.

Zhromažďovanie myšlienok je úzko spojené s kompetenciou argumentácie, aj keď samotný proces prebieha v prvom kroku bez komentára. Najjednoduchšia argumentácia môže spôsobiť ťažkosti, a to aj pri vyskúšaní krátkeho reťazca bez odkazu na autority v danej oblasti: *téza - o ktorej*

svedčí... napríklad..., preto... alebo skutočný stav - príčina - cieľový stav - postup konania - záver. V prvom prípade ide o vysvetľujúce a zdôvodňujúce tvrdenie, v druhom prípade o návrh riešenia, ktorý je vhodnejší pre zhromaždenie. To, čo spôsobuje ťažkosti, je formulácia vzťahu príčina - dôvod - dôsledok. Aj keď sa tu jazykové formulácie zdajú byť pomerne jednoduché, ťažkosti sa objavujú s ohľadom na obsahový charakter pri hodnotení myšlienok a argumentov.

V tomto kroku možno použiť šablóny, ktoré bezplatne poskytujú rôzni poskytovatelia a ktoré možno vyskúšať pri práci v malých skupinách (pozri vyššie). Podporuje sa tiež digitálna gramotnosť.

2. krok: členenie zhromaždeného materiálu - myšlienky, argumenty a fakty (lat. *dispositio*)

Rámec prezentácie tvorí úvod a záver. V závislosti od témy môže byť stred rozdelený na dve časti (výhodné pre antitetické prevedenie), tri časti (čo najlineárnejšie), štyri časti, päť častí atď. Dvoj- alebo trojdielna štruktúra je vhodná pre prednášku, ktorá trvá približne 20 minút. Pri dlhšej prednáške môže byť užitočné navrhnúť viac jednotiek osnovy. Treba hneď zvážiť, či sa pri usporiadaní materiálu postupuje induktívne alebo deduktívne. Prvý prístup je typický pre nemecký alebo tzv. teutónsky štýl, ktorý sa zaraďuje medzi teoreticky orientované. Druhý prístup, ktorý nadväzuje na anglosaskú tradíciu, možno označiť za propozične orientovaný (pozri Galtung 1981, s. 839). V dôsledku globalizácie a internacionalizácie obsahu štúdia sa textové štruktúry čoraz viac orientujú na anglosaskú tradíciu (porov. Breuer/Schindler 2016, s. 96).

Okrem tradičných osnov sa ponúka aj osnova IMRaD (*Introduction, Methods, Results, Discussion*), ktorá je vhodnejšia pre vyššie ročníky. Táto štruktúra, ktorá sa čoraz častejšie používa pri písomných príspevkoch, sa odporúča pre prednášku len vtedy, ak sa zaoberá výsledkami empirických analýz s výsledkami porovnateľných analýz a s použitím porovnateľných metód. Táto štruktúra je skôr zriedkavá pre humanitne orientované prezentácie a v prvých semestroch ju možno sotva použiť.

3. krok: používanie rétorických prostriedkov (latinsky *elocutio*)

Rétorika je nemysliteľná bez používania rétorických prostriedkov a pracovný krok označený latinským slovom *elocutio* to potvrdzuje. Rôznorodosť spôsobov ozvláštnenia hovoreného (aj písaného) textu, ako sa to odovzdáva z antickej rétoriky (pozri napr. Götttert 2009; Ueding 2000, 2011), je na prvý pohľad v rozpore s vecným charakterom prednášky, ktorý sa na seminári očakáva. Je však možné vrátiť sa k myšlienke formulovanej Drescherom (pozri tu kap. 3), že text prednášky môže obsahovať afektívne a apelatívne prvky.

Ako prostriedok zdôraznenia, vysvetlenia, presvedčenia, ale aj uvoľnenia atmosféry možno použiť množstvo figúr a trópov, napr. rétorickú otázku, otázku a odpoveď, elipsu, zeugmu, paralelizmus, antitézu, opakovacie figúry, najmä anaforu, figura etymologica, opakovanie myšlienky

a synonymum, antonymum, perifrázu a metaforu. Niektoré z uvedených prostriedkov sú už známe z iných predmetov (najmä z literárnej vedy alebo štylistiky, tiež z lexikológie), niektoré dokonca zo školského vyučovania. Z tohto dôvodu je možné overiť si vlastné kompetencie najprv pomocou kvízu a potom pomocou učebných materiálov, na ktoré sú v pripravenom kurze uvedené odkazy [URL 8]. Zdá sa, že na tomto mieste je dôležité aktualizovať tému ústnosti a písomnosti a v záujme zvýšenia informovanosti navrhnúť cvičenia na transformáciu štylisticky neutrálneho textu na text podobný reči (prednáške) s cieľom presvedčiť poslucháčov. V prípade potreby možno zmeniť štruktúru, prispôbiť stavbu vety, použiť rétorické otázky, figúry opakovania atď. a zaradiť pauzy a vyskúšať účinok vyhotovením videozáznamu, jeho individuálnym sledovaním alebo v seminárnej miestnosti a následnou analýzou. Tým sa rozvíjajú nielen zručnosti pri tvorbe ústneho textu, ale človek si uvedomuje aj význam jazykových formulácií, čo sa dá rozšíriť aj v iných predmetoch, napr. pri analýze literárnych alebo publicistických textov. Ďalšou výhodou by mohla byť schopnosť rozpoznať rétorické prostriedky a pochopiť ich funkciu, ktorú možno najlepšie pozorovať v politických prejavoch. Analýza prejavov je súčasťou predmetu rétorika, pretože ju možno uplatniť v rôznych situáciách, napríklad na podujatiach študentskej rady alebo mimo univerzity.

4. krok: *memoria*

Príprava prednášky si vyžaduje znalosť fungovania pamäte a schopnosť uvedomiť si svoje silné a slabé stránky. Príprava prezentácie vychádza z poznatkov kognitívnej vedy v oblasti pamäti. Cieľom tohto kroku je rozpoznať vlastné silné a slabé stránky a na tento účel sa navrhujú pamäťové cvičenia, ktoré sa zameriavajú na zapamätanie čísel, mien, slov a viet. To by malo byť podnetom na tréning pamäti.

5. krok: *actio*

Aby sa predišlo výpadku pamäte a zmiernila sa tréma, môžu sa pri prezentácii použiť nástroje, ako sú sekundárne texty. Medzi menej známe druhy textov patria handout a poznámky, ktorých štruktúru a účel je potrebné si osvojiť. Praktická rétorika obsahuje cvičenia na tvorbu týchto textov.

Treba tiež zvážiť, ako možno manuskript pripraviť, aby sa ľahšie čítal počas dlhších prezentácií, napr. zvážením umiestnenia, veľkosti písma, medzier medzi riadkami a odsekmi a špecifickými značkami. Študenti sa môžu naučiť, ako používať nápovedné karty na prednášku alebo pripraviť prezentáciu prispôbenú semináru alebo študentskej konferencii. Tieto budú prediskutované na seminári. Prezentácie študentov v PowerPointe majú niekedy nadbytok textu alebo obrázkov, ktoré odvádzajú pozornosť od skutočného obsahu (hovoreného alebo čítaného z rukopisu), t. j. v týchto prípadoch nezodpovedajú konvenciám.

Pracovný krok *actio* má zmysel kombinovať s fonetickými cvičeniami, ideálne je vopred sa dohodnúť na pláne s vyučujúcim fonetiky. Okrem dobrej artikulácie, ktorú možno precvičovať vo fonetike, je dôležité aj zvládnutie techniky čítania, ktorej základy sa možno naučiť. Spolupráca je mysliteľná aj s inými pedagógmi, ktorí vedú semináre, a to tak, že sa dohodne na prezentácii (manuskript, nápovedné kartičky, prezentácia v PowerPointe, handout alebo poznámky) na tému, ktorú možno prezentovať aj na inom seminári.

6. Záverečná konferencia

Záverečná konferencia je určená ako záverečná jednotka v rámci kurzu. Podujatie slúži na podporu tímovej práce a organizačných zručností. Konferenciu organizujú samotní študenti rozdelením úloh a ich plnením v malých skupinách. Medzi úlohy patrí zostavenie programu a moderovanie. Pre všetky kroky moderátora sú vopred pripravené formulácie, aby aj publikum, t. j. ostatní študenti, mohli v tomto smere sledovať postup. Moderátorské texty sa naučili vopred a ich cieľom je schopnosť spontánne moderovať podujatie.

Úlohou študentov je zapojiť sa do diskusie. Do diskusie by mali prispieť jasným a štruktúrovaným diskusným príspevkom. Študenti sú teda okrem prednášky konfrontovaní s ďalšími úlohami, a to je pre nich výzva. Okrem toho sa môžu vyhotoviť napríklad videozáznamy, ktoré sa potom vyhodnocujú.

Hodnotenie jednotlivých výkonov a celého podujatia sa uskutoční následne v seminárnej skupine a/alebo sa každému účastníkovi poskytne písomná spätná väzba. Hodnotenie kurzu sa uskutočňuje ústne a/alebo písomne.

Skúsenosť zo záverečnej konferencie sa ukázala ako veľmi užitočná, najmä keď sa podarilo dohodnúť na téme prezentácie so študentmi a pedagógom, ktorý zadal seminárnu prácu z iného predmetu. Študenti mali za úlohu pripraviť písomný a ústny text, napr. v predmete o vedeckých technikách, mali napísať esej na gramatickú tému na (napr. modalita, používanie časov atď.) so správnym použitím vedeckých techník. Tento text bol potom transformovaný na ústnu prezentáciu s manuskriptom, nápovednými kartami a sekundárnymi textami. Keďže téma, ktorá by inak bola náročná, bola študentom už viac známa z rôznych gramatík a príkladov, náročná diskusia sa k tomu hodila. Okrem rétorických kompetencií sa tak podporili aj jazykové a odborné zručnosti.

6 Interdisciplinárny charakter a interkultúrne vlastnosti prednášky

Na to, aby sme sa naučili rétoriku, je potrebné venovať sa mnohým rôznym oblastiam. Interdisciplinárny charakter rétoriky sa vo vyučovaní prejavuje prácou na viacerých kompetenciách.

V prvom rade sú to poznatky získané z rétoriky v jej tradičnej podobe ako dedičstva antickej kultúry. Rétorika sa opiera aj o lingvistiku, najmä o fonetiku, štylistiku, lexikológiu a psycholingvistiku, o literárnu vedu, reálie a komunikačné štúdiá, a to znamená, že študenti spoznávajú systémové prístupy a súvislosti.

Práca Ylönen (2003) poukazuje na rozdiely medzi ústnosťou a písomnosťou a ukazuje možnosti rozvoja digitálnej gramotnosti v korpusových výskumoch. Rozdiely medzi ústnymi prednáškami a ich prepisom pre tlač sú jasne viditeľné, najmä metadiskurzívny marker v ústnom texte. Či sa to dá aplikovať aj na prezentácie študentov na seminároch, ostáva zatiaľ otvorené.

Prednáška je relatívne konvencionalizovaný druh textu, s ktorým sú študenti, a nielen oni, konfrontovaní ako tvorcovia a príjemcovia textu. V prvom rade je tu potrebné problematizovať rozdiely v diskurzoch v rôznych kultúrach: prednáška má napríklad v Nemecku vyšší status ako v Taliansku (porov. Thielmann et al. 2014, s. 11). Okrem toho je ústnosť v Nemecku výraznejšia ako napríklad vo Fínsku (porovnaj Ylönen 2016).

Dokonca ani tradičné sekundárne texty, ako sú handout a poznámky alebo nápovedné kartičky ako pomôcky pre voľnú prednášku vytvorenú podľa určitých pravidiel, nie sú rozšírené vo všetkých akademických kultúrach, hoci sa pravdepodobne používajú, t. j. málo konvencionalizované, na mnohých univerzitách. Ústne akademické texty sa doteraz takmer vôbec neskúmali z hľadiska ich vzájomnej prepojenosti a významu pre študentov, najmä pre študentov na výmenných pobytoch. Bolo by preto užitočné preskúmať ústne akademické texty z hľadiska ich vzájomnej prepojenosti a významu pre študentov, najmä pre výmenných študentov, a poskytnúť im vzorové texty. Právom sa zdôrazňuje potreba pragmaticky orientovaných jazykovedných komparatívnych štúdií (Thielmann et al. 2014, s. 14).

Už Kaplanove publikácie zo 60. rokov ukázali, že v prípade odchýlok od konvencií môže ísť o obsahové a kultúrne špecifiká, ktoré nie sú spôsobené nedostatočnou jazykovou kompetenciou. Aj Kotthoff na príklade textov z bývalého Sovietskeho zväzu a v Nemecku poukázal na rozdielnú kultúru prednášok, ktorú možno vysvetliť vonkajšími faktormi (Kotthoff 2001). Neskôr sa o tomto probléme hovorilo pod pojmom východoeurópsky akademický štýl (pozri napr. Breilkopf/ Vassileva 2007). Rozdiely nie sú vždy hneď viditeľné na povrchu textu.

Je však dôležité, aby sa neprečoňoval interkultúrny faktor, pretože v nedostatočnej schopnosti jazykovej komunikácie môže byť aj nedostatočná pragmatická kompetencia (House 1999, s. 85). Tento faktor zohráva dôležitú úlohu, pretože pri prezentácii a následnej diskusii v cudzom jazyku, najmä ak sa to nerobí rutinne, čo je prípad bakalárskeho programu, je ťažké rozlíšiť kultúrne vzorce správania (napr. zdržanlivosť, stručný štýl diskusie) od nedostatočnej jazykovej kompetencie.

Doterajšie skúsenosti zo seminárov ukazujú, že je potrebné zohľadniť hneď niekoľko faktorov: dostatočnú prípravu, spoločné poznatky, vrátane empirických údajov a, samozrejme, aj priateľskú atmosféru.

7 Závery a perspektívy

Mnohé vedecké publikácie dokazujú úspešné využívanie digitálnych vzdelávacích ponúk, vrátane H5P[URL 9] v oblasti osvojovania si jazyka. Výsledky projektu, ktoré boli vypracované pre online kurzy nemčiny pre jazykové úrovne A1-B2, možno tiež úspešne uviesť (porovnaj napr. Breckle 2022). Práca v projekte GEDI na kurze Praktická rétorika a akademické písanie umožnila dospieť k záveru, že kombinácia teoretických a praktických úloh, ktoré možno zhrnúť do interaktívnej učebnice, má zmysel.

Prednášku, ktorá je v centre pozornosti, možno považovať za dôležitý krok pri získavaní vedomostí, ako aj prezentáciu prvých vlastných výskumov. Pre výskum je dôležité aj zapojenie študentov do diskusií na rôzne témy súvisiace s predmetom. Prostredníctvom výmeny skúseností na seminári možno zvýšiť motiváciu pre ďalšie, hlbšie štúdium, a tým aj zlepšenie digitálnych kompetencií.

Kurz rétoriky je založený na výskume voľne dostupných online zdrojov - slovníkov, kníh, učebných materiálov, videí - a využíva rôzne šablóny, na ktoré sú prostredníctvom H5P vytvorené priame odkazy v učebniciach. Podporu výskumných zručností rozvíjajú aj databázy knižníc. Študenti a učitelia získali v posledných rokoch (najmä počas pandémie) nové zručnosti pri organizovaní online vyučovania. Zvláštnosťou kurzu rétoriky, na ktorý sa tu zameriavame, je, že sa predpokladá plnenie úloh, ktoré sa dajú robiť *offline*, pričom sa však kladie dôraz na synchrónnu komunikáciu, pretože "hovoriť sa učíme hovorením" (Marcus Tullius Cicero), a to - pred publikom v posluchárni a/alebo vo videokonferencii.

Online vyučovanie prinieslo pozitívne aj negatívne skúsenosti. V prvom prípade ide o zlepšenie kompetencií v používaní prezentačných techník, najmä v používaní prezentácií PowerPoint, ale aj ďalších kompetencií, ktoré si vyžaduje účasť na videokonferencii (napr. *prostredníctvom* Zoom, Microsoft Teams atď.). V mnohých prípadoch však študenti uprednostňujú účasť na prednáškach a dokonca aj na seminároch s vypnutou kamerou. Týka sa to rôznych predmetov a dôvody nie sú vždy jasné. Môže to byť spôsobené technickými problémami, môže to byť spôsobené chýbajúcou inštitucionálnou tradíciou, ktorá sa za krátky čas nestihla rozvinúť, alebo to môže byť rovnaký dôvod, aký bol predtým pozorovaný pri videozáznamoch na prezenčných hodinách: niektorí študenti vyjadrili ťažkosti pri sledovaní vlastnej prednášky. V rétorike sa rieši téma neverbálnej

komunikácie a videozáznam sa tu javí ako možnosť, ktorá je dôležitá aj pri prezenčnej výučbe. Dôvody uvedeného problému môžu byť rôzne a tu je potrebné prejaviť pochopenie, trpezlivosť a dôslednú náročnosť zo strany pedagóga. Ide o prezentačné techniky, kompetenciu zapojiť sa do diskusie, vyjadriť svoj názor a ďalšie dôležité aspekty, ktoré by sa mali v cudzom jazyku viac precvičovať.

Je veľmi dôležité, aby bola práca na seminároch organizovaná premyslene. Napríklad formu tímovej práce v niekoľkých po sebe nasledujúcich seminároch prostredníctvom pevne stanovených skupín, ktoré pracujú na rôznych úlohách a precvičujú rôzne pracovné kroky, možno považovať za dôležitý predpoklad účinných postupov. Prednáška je nevyhnutná na odovzdávanie technických vedomostí a môže sa realizovať aj prostredníctvom spolupráce s kolegami z iných predmetov, ktorých semináre poskytujú potrebnú príležitosť na uplatnenie technických zručností v praxi.

Technológie a ich používanie podliehajú neustálym zmenám, čo si vyžaduje tímovú prácu a výmenu skúseností medzi pedagógmi a študentmi. Pedagógovia tak aktívne podporujú aj akademickú socializáciu študentov. Zručnosti a schopnosti získané v tomto procese sa dajú využiť v rôznych oblastiach vrátane menších projektov v iných predmetoch. Prezentácia je typ textu, ktorý má obrovskú komplexnosť, preto je dôležité absolvovať kurz s presvedčením, že ide o celoživotné vzdelávanie.

Literatúra

ADAMZIK, Kirsten (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. 2., völlig neu bearb., akt. und erw. Neuauflage. Berlin, Boston: Walter de Gruyter 2016.

BARTSCH, Tim-C. / REX, Bernd F. (2008): Rede im Studium! Eine Einführung. Paderborn: Fink 2008 (= UTB 2976)

BRECKLE, Margit (2022): Neue Möglichkeiten des universitären Deutschlernens in Finnland durch Online-Unterricht: Am Beispiel eines KiVAKO-Deutschkurses. In: gfl-Journal 3 (2022), 1–21.

BREITKOPF, Anna/Vassileva, Irena (2007): Osteuropäischer Wissenschaftsstil. In: Peter Auer/Harald Baßler (Hrsg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt/New York: Campus 2007, 211–224.

BREUER, Ester / SCHINDLER, Kirsten (...): Germany. In: Otto Kruse et al. (Hrsg.): Exploring European Writing Cultures. Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education. Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften 2016, 87–100 (= Working Papers in Applied Linguistics 10).

DRESCHER, Martina (2003): Sprache der Wissenschaft, Sprache der Vernunft? Zum affektleeren Stil in der Wissenschaft. In: Stephan Habscheid/Ulla Fix (Hrsg.): Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang 2003, 53–80.

- FANDRYCH, Christian (2017): Gesprochene-Sprache-Forschung und Korpuserschließung am Beispiel von *GeWiss digital*. In: Christian Fandrych/Cordula Meißner/Franziska Wallner (Hrsg.): Gesprochene Wissenschaftssprache – digital. Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora. Tübingen: Stauffenburg Verlag 2017, 13–30.
- GALTUNG, Johan (1981): Structure, culture and intellectual style: An essay comparing saxon, teutonic, gallic and nipponic approaches. In: *Social Science Information*, 20(6), 817–856.
- GÖTTERT, Karl-Heinz (2009): Einführung in die Rhetorik. Grundbegriffe – Geschichte – Rezeption. 4. Aufl. München: Fink 2009
- HEINEMANN, Margot (2000): Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In: Klaus Brinker/Gerd Antos/Wolfgang Heinemann/Sven F. Sager (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 16.1. Hlbbd. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2000, 702–709.
- HELLER, Dorothee (2006): Wissenschaftskommunikation zwischen Variation und Konvention. In: Eva Neuland (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften 2006, 305–316.
- HOUSE, Juliane (1999): Misunderstanding in intercultural Communication: Interactions in English as *lingua franca* and the myth of mutual intelligibility. In: Claus Gnutzmann (Hrsg.): Teaching and Learning English as a Global Language. Native and Non-Native Perspectives. Tübingen: Stauffenburg Verlag 1999, 73–89.
- KAPLAN, Robert B. (1966): Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. In: *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. 16 (1–2) 1966, 1–20.
- KATANNECK, Stanislav (2021): Schade, Günter; Drumm, Sandra; Henning, Ute & Hufeisen, Brita (2020): Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache. 14., neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt. ISBN: 978-3-503-18705-8. 288 Seiten. 24.95 €. Rezension. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Mehr Sprachen Lernen und Lehren*. Jg. 26, Nr. 2 (Oktober 2021), 525–528.
- KOTTHOFF, Helga (2009): Positionierung in Stipendienanträgen. Zur interkulturellen Pragmatik einer akademischen Gattung. In: *Info DaF* 6, Dezember 2009, 483–499.
- KOTTHOFF, Helga (2001): Vortragsstile im Kulturvergleich: Zu einigen deutsch-russischen Unterschieden. In: Eva-Maria Jakobs/Annely Rothkegel (Hrsg.): Perspektiven auf Stil. Tübingen: Max Niemeyer 2001, 321–350.
- SCHADE, Günter et al. (2020): Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache. 14., neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- THIELMANN, Winfried et al. (2014): Akademische Wissensvermittlung im Vergleich. In: Angelika Redder/Dorothee Heller/Winfried Thielmann (Hrsg.): Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte. Heidelberg: Synchron 2014, 7–17.
- THIELMANN, Winfried (2009): Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an deutschen Universitäten. In: Martine Dalmás/Marina Foschi Albert/Eva Neuland (Hrsg.): Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007–2008). Villa Vigoni: Deutsch-italienisches Zentrum 2009, 47–54.

UEDING, Gert (2011): *Klassische Rhetorik*. 5. Aufl. München: C. H. Beck 2011.

UEDING, Gert (2000): *Moderne Rhetorik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck 2000.

VENOHR, Elisabeth (2009): Textsorten an deutschen Schulen und Hochschulen. In: Martine Dalmas/Marina Foschi Albert/Eva Neuland (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv*. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007–2008). Villa Vigoni: Deutsch-italienisches Zentrum 2009, 55–65.

YLÖNEN, Sabine (2003): Konferenzdeutsch. Unterschiede mündlicher und schriftlicher Wissenschaftssprache. In: Jianhua Zhu/Thomas Zimmer (Hrsg.): *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt am Main: Lang 2003, 209–229.

YLÖNEN, Sabine (2016): Vorbereitung von Austauschstudierenden auf ein Studium in einem deutschsprachigen Land. Ein textsortenorientiertes Blended-Learning-Konzept. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jg. 21, Nr. 1 (April 2016), 57–84.

Internetové zdroje

URL 1: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome (14.02.2023)

URL 2: <https://www.uni-muenster.de/physik.TP/archive/Seminare/Anleitung.html> (14.02.2023)

URL 3: <https://zinatnesvaloda.lv/teksti> (14.02.2023)

URL 4: <https://www.ionos.com/startupguide/productivity/brainstorming> (14.02.2023)

URL 5: <https://www.lucidchart.com/pages/de/mindmap> (14.02.2023)

URL 6: https://templatelab.com/mind-map/#Mind_Map_Templates (14.02.2023)

URL 7: <https://www.wintotal.de/tipp/mindmap-erstellen-word/> (14.02.2023)

URL 8: <https://www.studysmarter.de/schule/deutsch/rhetorische-stilmittel/> (14.02.2023)

URL 9: <https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/h5p> (12.02.2023)

Vyučovanie písomných zručností v digitálnom prostredí

Agnese Dubova, Vysoká škola Ventspils, Lotyšsko

1 Úvod

Pri štúdiu germanistiky sa za jednu z dôležitých jazykových kompetencií, ktorej sa venuje pozornosť, považujú písomné zručnosti alebo kompetencie. Preto je obzvlášť potrebné počas štúdia rozšíriť, doplniť a prehĺbiť písomné znalosti nemeckého jazyka, ktoré boli získané v škole. Na základe dlhoročných skúseností s výučbou zručností písania študentov sa zistilo, že zručnosti študentov v písaní v nemeckom jazyku sa na začiatku ich štúdia značne líšia. Okrem toho sa tiež zistilo, že na hodinách nemeckého jazyka v škole sa venuje väčšia pozornosť ústnej komunikácii ako písomnému prejavu. Preto by sa mala vypracovať jednotná koncepcia vyučovania kompetencie písania v nemeckom jazyku. Na jednej strane by sa mal podporovať rozvoj zručností študentov v oblasti písania počas štúdia, t. j. od osvojenia si nemeckého pravopisu až po zručnosti písania pri tvorbe akademických druhov textov ako sú seminárne práce, semestrálne práce, bakalárske práce atď. Na druhej strane súčasný profesionálny svet vyžaduje, aby absolventi germanistiky boli schopní písať rôzne vecné a obchodné texty vrátane viacjazyčných textov.

Zovšeobecnená digitalizácia si vyžaduje aj osvojenie si spôsobu tvorby písaných textov v digitálnom prostredí s využitím rôznych digitálnych pomôcok na písanie a digitálnych nástrojov na výučbu písomných zručností študentov germanistiky.

V tejto kapitole sa najprv rozoberá kompetencia písania ako pojem, potom sa predstavuje koncepcia rozvíjania kompetencie písania u študentov germanistiky s využitím dostupných digitálnych pomôcok a nástrojov na výučbu písania, ako aj využitie korpusov odborných jazykových textov s využitím jazykovej didaktiky KoGloss a skúsenosti s tvorbou písaných názorov v interkultúrnom blogu "Kulturbasar" ako možnosti interkultúrnej produkcie písomných textov a výmeny názorov v nemeckom jazyku.

2 Pojem písomná kompetencia alebo zručnosť

V literatúre sa kompetencia písania alebo zručnosť písania podľa Lindauera/Senna (2010) všeobecne chápe takto:

Kompetencie písania opisujú zručnosti potrebné na napísanie textu takým spôsobom, aby mu čitateľ porozumel nezávisle od autora, bez toho, aby poznal konkrétnu situáciu, v ktorej bol text vytvorený alebo na ktorú sa vzťahuje [URL 1]. (preklad vydavateľka)

Pri písaní sa pozornosť sústreďuje na text, ktorý je daný situačne a mal by byť zrozumiteľný najmä pre príjemcov. V ďalšej definícii kompetencie písania podľa Becker-Mrotzeka / Böttchera (2012, s. 49) je dôraz kladený na jazykovú zrozumiteľnosť a kontextualizáciu textov:

V ďalšom texte chápeme písomnú kompetenciu ako schopnosť tvoriť texty. V podstate ide o špecifickú jazykovú schopnosť strednej zložitosti, ktorá sa skladá z rôznych čiastkových schopností a znalostí (dimenzií). Konštitutívna je schopnosť konceptualizovať jazykové výpovede tak, aby boli zrozumiteľné samy osebe, t. j. aby ich bolo možné rozšíriť v priestore a čase. Na to si musia vytvoriť vlastný kontext, vlastnú situáciu. To si vyžaduje používanie špecifických lexikálnych, gramatických a pragmatických prostriedkov. (preklad vydavateľka)

Treba však upozorniť, že sa rozpoznávajú základné úrovne v písaní textu, ktoré sú potrebné na označenie druhu textu. Heinemann (2001, s. 304) rozlišuje nasledujúce úrovne druhov textov:

- funkčná úroveň (zámer tvorcu textu, potenciálne očakávania príjemcu);
- situačná úroveň (oblasť komunikácie/inštitúcia, partner, situácia v prostredí);
- úroveň štruktúry textu (špecifické štruktúrne typy textov);
- úroveň formulácie (formulácie špecifické pre daný druh textu a alternatívy).

Vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka (tzv. DaF) sa písanie textov často využíva ako písomné cvičenie z toho dôvodu, že takýmto spôsobom si možno osvojiť funkciu textu, situačnosť, štruktúru textu a jazykové formulácie v cudzom jazyku. Písaním rôznych druhov textov študenti získavajú nielen zručnosti v písaní, ale aj vedomosti o príslušných druhoch textov. Okrem toho je dôležité, aby sa pred písaním textov realizovala aj účelová analýza druhov textov a tak sa získali vedomosti o danom druhu textu. Týmto spôsobom sa ďalej rozširujú a prehlbujú vedomosti študentov o druhoch textov. Okrem toho Heinemann (2001, s. 311) poukazuje aj na význam identifikácie druhov textov:

Pomenovanie a identifikácia textových vzorov/druhov by mala byť zásadou pri akejkoľvek forme práce s textom vo vyučovaní, pretože schopnosť adekvátne aktivovať textové vzory zohráva zásadnú úlohu vo všetkých procesoch tvorby a recepcie textu (aj v cudzom jazyku). (preklad vydavateľka)

Je potrebné spomenúť, že pri písaní v nemeckom jazyku majú študenti už určité znalosti textov zo svojho materinského alebo prvého cudzieho jazyka (zvyčajne angličtiny). Aspoň sčasti sú aj

typy textov kultúrne špecifické, preto je vhodné vo vyučovaní citlivo vnímať a zaoberať sa aj rôznymi kultúrnymi vzorcami (Heinemann 2001, s. 311).

Významnú úlohu v písomnej kompetencii zohráva aj samotný proces písania. Feilke (2012, s. 9) uvádza "štyri zložky činnosti písania: poskytovanie vedomostí, plánovanie, formulovanie a opravovanie". V prakticky orientovaných príručkách o písaní v študijných odboroch a profesiách sa často spomínajú fázy písania v praxi, napríklad tu možno v tejto súvislosti spomenúť päť fáz písania:

1. pripraviť písanie,
2. písanie,
3. revízia,
4. korektúry, záverečné úpravy,
5. odovzdanie (Frank /Haacke/Lahm 2013, s. 13).

Pri štúdiu germanistiky je nesmierne dôležité venovať sa týmto fázam, najmä pokiaľ ide o prepracovanie a opravovanie a časový manažment.

Zhrnújúco ju možno prepojiť s Feilkeho koncepciou schopnosti písať alebo zručnosti písania. Po prvé, schopnosť písať je sociálno-kognitívna kompetencia, pretože "písanie ako forma priestorovo-časovo rozšírenej komunikácie [si to vyžaduje]". Po druhé, písanie je pisateľsko-strategická kompetencia, pretože je to schopnosť "organizovať proces písania". Po tretie, schopnosť písať sa chápe ako textová kompetencia a ide o "jazykové predpoklady konštituovania textu" (Feilke 2012, s. 8 - 10).

3 Koncepcia rozvoja kompetencií písania

Pri štúdiu, vrátane štúdia germanistiky, sa od študentov očakáva, že budú písať rôznymi spôsobmi takmer v každej oblasti štúdia. Počas štúdia majú množstvo príležitostí na získanie gramatických, lexikálnych a dokonca aj ústnych jazykových zručností, ako aj na získanie lingvistických, literárnych a kultúrnych vedomostí a schopností. Klasickými predmetmi, ktoré sa špecificky zameriavajú na výučbu zručností písania, sú predmety, v ktorých sa vyučuje nemecká ortografia a/alebo tvorba písaného textu. Výučba zručností písania môže prebiehať aj v rámci jazykových cvičení alebo do určitej miery v predmete obchodná korešpondencia.

Táto podkapitola predstavuje koncepciu kurzu tvorby písaného textu, ktorý sa uskutočnil na Vysokej škole vo Ventspils pre študentov bakalárskeho študijného programu "Prekladateľstvo a tlmočníctvo" so špecializáciou na jazyky "nemčina - lotyščina - angličtina". Na tento účel sa používajú

digitálne nástroje na písanie druhov textov v nemčine. Okrem toho sa ponúkajú aj nástroje na sprostredkovanie a spoluprácu študentov pri plánovaní, písaní a korektúrach.

Študijný predmet "Tvorba textu" (neskôr premenovaný na "Písomná komunikácia v nemeckom jazyku") bol ponúkaný študentom nemeckého jazyka v druhom semestri na úrovni B1. Cieľom predmetu je určovať druhy písaného textu a analyzovať funkciu, štruktúru a lexikálne a gramatické prostriedky použité v príslušnom druhu textu a na základe poznatkov získaných z analýzy textu si osvojiť konštituovanie príslušného typu textu na nemeckom jazyku.

Dosiahnuté výsledky študijného kurzu sú nasledovné:

- schopnosť identifikácie druhu textu a analýzy textu, t. j. schopnosť určiť štruktúru textu príslušného písaného textu a identifikovať jazykové formulácie;
- spôsobilosť písať príslušný druh textu;
- schopnosť opravovať a korigovať písomné texty;
- informačná gramotnosť, t. j. schopnosť nájsť informácie potrebné na tvorbu písomného textu a pracovať s nimi sebaisto a cieľavedome.

V študijnom kurze sa spracúva celkovo jedenásť druhov textov v nemeckom jazyku, ktoré môžu byť užitočné pri výmennom štúdiu, v profesionálnom svete, ako aj pri ďalšom štúdiu. Pritom sa podporuje aj rozširovanie a prehĺbovanie zručnosti písania v nemčine ako jednej z jazykových zručností v nemčine ako cudzom jazyku. Treba tiež spomenúť, že jazyková úroveň študentov je v skutočnosti zvyčajne odlišná, hoci jazyková úroveň B1 je stanovená ako základná požiadavka kurzu. Preto sa aj v tomto študijnom predmete snažíme o rozšírenie, prehĺbenie a vyváženie jazykových kompetencií študentov. Typy písaných textov, s ktorými sa v rámci študijného kurzu pracuje, sú tieto:

- 1) zápisnica z hodiny alebo seminára - Tento typ textu sa v lotyštine takmer nepoužíva. Naučiť sa písať zápisnice sa vzťahuje na spoznávanie tohto druhu textu z nemeckej jazykovej oblasti, ako aj na jeho možné použitie počas výmenného štúdia v nemecky hovoriacej krajine;
- 2) opis predmetu alebo výrobku a jeho návod na použitie ako opis procesu- Pri výučbe tohto typu textu sa opis predmetu a opis procesu riešia súčasne v tom zmysle, že sa má napísať text na všeobecné používanie predmetu/zariadenia študentmi a podobne;
- 3) popis diagramu alebo infografiky - Osvojenie si tohto typu textu sa javí ako mimoriadne dôležité, ak študenti v seminárnych prácach a v bakalárskych prácach používajú názorné prostriedky, ktoré majú byť aj verbalizované;
- 4) zhrnutie obsahu poviedky - Ide tiež o ďalší kultúrne špecifický typ textu v nemecky hovoriacich krajinách, ktorý sa používa na výučbu písania sekundárneho textu k literárnemu textu;

- 5) štruktúrovaná reprodukcia tlačového textu - Tento typ textu je málo známy aj v lotyšskej jazykovej oblasti. Žiaci identifikujú tematické celky a tematické rozvíjanie textu a učia sa ich písomne reflektovať podľa určitej štruktúry;
- 6) zhrnutie populárno-vedeckého textu - Tieto typy textov už žiaci väčšinou poznajú z hodín angličtiny, ale v nemeckom kontexte sa učia skrátiť obsah textu pomocou kľúčových slov vlastnými slovami a vhodne ho formulovať;
- 7) stanovisko k písomnému vyjadreniu názoru - Študenti už poznajú tento typ textu z hodín lotyštiny a angličtiny, ale tu sa pokúšajú argumentačne prezentovať vlastný názor v nemčine;
- 8) lineárna rozprava - Rozprava ako esej sa v lotyštine považuje len za formu eseje. Nemecké typy diskusie sú kultúrne špecifické a z tohto dôvodu sa nimi zaoberá aj seminár. Tu sa vyučujú argumentačné štruktúry a tiež štruktúra lineárnej rozpravy a píše sa lineárna rozprava na danú tému;
- 9) dialektická rozprava - V tomto type textu sa ďalej rozvíjajú písomné argumentačné štruktúry a učí sa štruktúra dialektickej rozpravy, píše sa dialektická diskusia na danú tému;
- 10) diskusia o texte - Na základe textu by mali študenti spracovať a prezentovať svoj argumentačný názor na daný text postupne alebo text štruktúrovať a napísať diskusiu k textu;
- 11) recenzia na knihu alebo film - Tento typ textu už študenti tiež poznajú. Tu však existuje možnosť prezentovať skrátený obsah o nemeckej knihe alebo filme a písomne vyjadriť vlastný názor.

Z uvedených typov textov možno usúdiť, že tieto texty možno rozdeliť do troch tematických skupín. Prvá tematická skupina sa zaoberá druhmi textov s funkciou odovzdávania informácií, čo je účelom textov ako sú protokol a opis. Druhá skupina je určená na analýzu primárneho textu a písanie sekundárneho textu (zhrnutie obsahu, reprodukcia textu, zhrnutie a výpoveď). Tretia skupina je určená na písanie argumentačných typov textov ako sú tri typy rozpravy a recenzia.

V úvodnom seminári sa študentom predstaví prehľad druhov písaných textov a rozoberie sa ich funkcia a použitie. Ďalej sa rozoberú druhy textov, ktoré sú typické pre nemeckú jazykovú oblasť, ale v lotyšskej jazykovej oblasti sú menej známe, napríklad zápisnice z vyučovacích hodín alebo seminárov, štruktúrovaná reprodukcia textu a typy rozpráv. Uvedie sa aj plán seminára: každý typ textu sa spracuje na základe príkladu textu z nemeckej jazykovej oblasti, a to tak, že sa analyzuje príklad textu podľa jeho funkcie, formálnej a obsahovej štruktúry (prípadne aj podľa tematických celkov), lexikálnych a gramatických jazykových prostriedkov. Výsledky analýzy sa sumarizujú spolu so študentmi. Okrem toho sú študenti oboznámení s už existujúcimi pokynmi na písanie príslušného druhu textu. Na tento účel sa venujú fázam písania, ako je plánovanie, písanie, opravovanie a korigovanie. Okrem toho sú predstavené tri typy pomôcok na písanie.

Jednou zo skupín pomôcok na písanie sú slovníky, ktoré sú k dispozícii v tlačenej alebo digitálnej podobe. Výhody online slovníkov sú tieto:

- Obsahujú rozsiahle jazykové informácie o kľúčových slovách, t. j. informácie o výslovnosti, pravopise, gramatike, význame, synonymách, frekvencii, jazykových príkladoch, typických kolokáciách, obrázkoch atď.
- Sú tiež neustále aktualizované a dopĺňané.

Z digitálnych dvojjazyčných slovníkov a prekladových slovníkov, ktoré sú k dispozícii ako pomôcky pri písaní, možno odporučiť tieto zdroje:

- dvojjazyčné online slovníky, ako napríklad "Latviešu - vācu vārdnīca" (nemecko - lotyšský slovník) v databáze "Letonika" [URL 2]. V tomto slovníku možno zvyčajne vyhľadať nemecký ekvivalent. Často však treba nájdenny ekvivalent ešte overiť v jednojazyčných nemeckých slovníkoch, pretože tento digitálny lotyšsko - nemecký slovník vychádza z tlačeneho vydania slovníka s 31 000 heslami z roku 2001 (LVV 2001);
- Anglicko-nemecký slovník od Langenscheidt [URL 3]. Keďže väčšina študentov sa v škole učila angličtinu ako svoj prvý cudzí jazyk a angličtina je v našom globalizovanom svete dominantná, hľadanie nemeckého ekvivalentu prostredníctvom anglického jazyka v bezplatnom online slovníku možno považovať za užitočné a cielené. Anglicko-nemecký slovník od spoločnosti Langenscheidt ponúka nielen nemecké ekvivalenty kľúčových slov, ale aj ich synonymá, typické kolokácie a jazykové príklady atď;
- Online slovník PONS [URL 4]. Tento slovník ponúka podobné informácie ako Langenscheidt online slovník, navyše obsahuje preklady textov a konjugačné tabuľky slovíes;
- LEO - slovníky [URL 5]. Tento slovník ponúka podobné informácie ako online slovníky Langenscheidt a PONS. Tento zdroj však ponúka širší rozsah kolokácií kľúčových slov s inými časťami reči, ako aj jazykové príklady a frázy.

Za digitálne pomôcky na písanie sa považujú aj všeobecné nemecké jednojazyčné slovníky, ktoré poskytujú aj rozsiahle jazykové informácie o kľúčových slovách. Väčšinou sa študentom na vypracovanie písomnej práce odporúčajú dva online slovníky:

- Duden online slovník [URL 6]. Slovník obsahuje rozsiahle informácie o nemeckých heslách, t. j. pravopis, gramatiku, význam, synonymá, typické kolokácie, frekvenčný údaj atď.
- DWDS - Digitálny slovník nemeckého jazyka [URL 7]. Tento slovník poskytuje aj jazykové informácie vrátane lexikálnych poznatkov o nemeckej slovnej zásobe v súčasnosti a v minulosti. Na rozdiel od Duden online slovníka je možné zistiť nielen typické použitie slova, ale aj použitie slova v textových korpusoch.

Programy na preklad textov môžu pomôcť tiež pri formulácii písaných textov. V praxi sa pri tvorbe textov používajú rôzne programy na preklad textov. Na jednej strane pomáhajú pri

formulovaní fráz a jednotlivých častí textu, na druhej strane však treba poznamenať, že celý text alebo celé vety z iného jazyka do nemčiny sa pomocou prekladateľského programu nedajú vždy kvalitne preložiť. Treba spomenúť, že strojový preklad z malého jazyka, akým je lotyščina, do nemčiny zvyčajne neposkytuje optimálny výsledok, najmä ak sa prekladajú celé vety. Takéto preložené texty si zvyčajne vyžadujú zdĺhavú posteditáciu, t. j. úpravu a opravu. Napriek tomu možno na vyhľadávanie kolokácií, fráz a častí viet použiť aj programy na preklad textu, avšak s kritickým vyhodnotením a kontrolou pomocou jednojazyčných slovníkov a dostupných textových korpusov (napr. DWDS) a pod. V tejto súvislosti možno odporučiť dva programy na prekladanie textov:

- DeepL [URL 8]. Tento program strojového prekladu pomáha prekonávať jazykové bariéry pomocou umelej inteligencie;
- Matecat [URL 9]. Ide o bezplatný a voľne dostupný online nástroj CAT a prekladateľskú platformu založenú na strojovom učení a analýze veľkého množstva dát, ktorá je dostupná pomocou prehliadača Google Chrome.

Umelá inteligencia čoraz viac preniká do nášho života, vrátane štúdia, a tiež pri písaní rôznych textov a druhov textov. ChatGPT [URL 10] je napríklad pokročilý chatovací bot, ktorý tvorí texty podobné ľudským v rôznych jazykoch vrátane nemčiny. Pre univerzity tento chatovací bot predstavuje nové výzvy, ako zabezpečiť a hodnotiť samostatné písomné práce študentov. V univerzitnom prostredí sa už rozvíjajú diskusie o obmedzení a zákaze používania ChatGPT, napríklad v Holandsku [URL 11], Francúzsku [URL 12], USA [URL 13] atď.

Na poslednú fázu písania, a to revíziu a opravu textu, sú k dispozícii rôzne nástroje. V prvom rade možno na gramatickú, ale aj pravopisnú a interpunkčnú kontrolu v nemeckom jazyku použiť textový editor *Microsoft Word*. Gramatickú a pravopisnú kontrolu textu ponúkajú viaceré webové stránky, napr:

- Duden Mentor [URL 14],
- Scribbr [URL 15],
- LanguageTool [URL 16],
- Kontrola pravopisu²⁴ [URL 17] a i.

Nakoniec sa rozoberajú formálne požiadavky na písanie a odovzdávanie písomných prác. Študentské práce sa prevažne odovzdávajú ako súbor vo formáte Word alebo ako súbor v Google Docs prostredníctvom e-mailu, na disku Google alebo na platforme Moodle. Používanie služby Disk Google, platformy Moodle alebo podobnej zdieľateľnej platformy uľahčuje zhromažďovanie a tiež opravovanie študentských prác.

Štruktúra seminárnych blokov je nasledovná:

1. Analýza odovzdaných opravených prác: najprv sa analyzujú práce vypracované študentmi podľa ich štruktúry, formulácií a spôsobu vyjadrovania, používania lexikálnych prostriedkov a kolokácií, gramatickej a pravopisnej správnosti. Riešia sa interferenčné chyby v jazykovej kombinácii nemčina - lotyščina. Po analýze chýb mali študenti vždy možnosť predložiť svoje opravené práce. Niekedy sa na seminári môže využiť aj vzájomná oprava prác študentov, hlavne úryvkov.
2. Potom sa na základe príkladu textu analyzuje ďalší typ textu. Postupuje sa podľa tejto schémy: funkcia a/alebo situačnosť druhu textu, štruktúra textu (napr. hlava zápisnice zo seminára, úvod, hlavná časť, záver zápisnice), lexikálne prostriedky, kolokácie a frázy, gramatické vlastnosti (napr. používanie časov a rodu atď.).
3. Následne sú uvedené didaktické materiály a tipy na písanie príslušného druhu textu. Videonávody a tipy možno tiež použiť ako doplnkové materiály.
4. Nakoniec sa stanoví úloha na písanie príslušného druhu textu s odkazom na funkciu alebo situačnosť textu, ktorý sa má napísať.

Z dostupných didaktických a učebných materiálov možno využiť nasledujúce digitálne zdroje o písaní rôznych typov textov v nemčine:

- webová stránka "teachSam" [URL 18]. Tu sú k dispozícii rôzne materiály na výučbu nemčiny vrátane písania [URL 19]. Možno tu nájsť didaktické materiály, schémy, pracovné listy a tiež vzorové príklady pre všetky uvedené typy textov.
- webová stránka "Studyflix" [URL 20]. Nájdete tu krátke videomateriály o druhoch textov a sprievodné učebné a výučbové materiály na písanie týchto textov: protokol, opis postupu, zhrnutie, výpoveď, typy rozpravy, recenzia atď. Videomateriály sú určené najmä ako ilustrácia k už poskytnutým návodom na písanie.

Pri výučbe písania sa môžu počas seminára využívať aj rôzne vzdelávacie platformy a tiež spoločná práca so študentmi. Ako príklad uvádzame nasledujúce vzdelávacie platformy a softvér:

- vzdelávacia platforma "Moodle", na ktorej je možné ukladať študijné materiály tematicky alebo kalendárne. "Moodle" pritom ponúka aj možnosť nahrať prácu študentov, opraviť ju s prípadnými komentármi a udeliť hodnotenie príslušnej práce.
- Pomocou služby Google-Doc je možné vytvárať online dokumenty a v reálnom čase ich spoločne a kooperatívne vypracovávať a upravovať. Pomocou Google-Docs možno na seminári spoločne online upravovať, opravovať a analyzovať nesprávne vety a kolokácie, gramatické a pravopisné chyby, ako aj interferenčné chyby.
- Softvér "Padlet" [URL 21] možno použiť na spoločné vyhľadávanie faktov, dôkazov a príkladov a tiež na zhromažďovanie a triedenie argumentov pri písaní typov rozpravy. Tento softvér uľahčuje vizualizáciu zhromaždeného a roztriedeného materiálu.

- ZUM-Pad je webová stránka užitočná na písanie, na ktorej môže súčasne spolupracovať niekoľko ľudí z rôznych zariadení. Prístupný je aj panel chatu, ktorý možno použiť na komentáre. Proces písania je možné sledovať krok za krokom. Jednotlivých pisateľov alebo ich príspevky možno identifikovať podľa mena a farby písma. Grafiku a obrázky nie je možné vkladať. Obsah možno exportovať ako súbory TXT, Word alebo PDF. ZUMpad má vlastnú, jednoduchú adresu, čo je rozdiel oproti Google Doc [URL 22]. ZUM-Pad možno použiť na spoločné písanie, analýzu chýb a úpravu a opravu textu alebo jeho časti.
- H5P [URL 23]. Tento interaktívny softvér umožňuje vytvárať súhrny so zadaním. Možno tu zadať aj potrebné body alebo kľúčové body pre študentov. Takisto je možné hodnotiť výkon študenta.

Na záver možno zhrnúť, že učenie sa písať rôzne typy textov v nemčine ako cudzom jazyku súvisí prevažne s rôznymi predpokladmi. Na jednej strane sú to vedomosti o písaní - "ide o vedomosti o štruktúrach spisovného jazyka (zásady tvorby textu), vedomosti o normách spisovného jazyka, ortografické vedomosti, ako aj vedomosti o stratégiách a technikách učenia sa písania a vedomosti o záväzných kultúrne špecifických konvenciách písania" (Bohn 2001, s. 929). Na druhej strane je užitočné optimálne a účelné využívanie pomôcok na písanie, ako sú tlačené slovníky a online slovníky, starostlivé a kritické využívanie programov na prekladanie textov a využívanie programov na opravu textov. Okrem toho dôležitú úlohu zohráva aj výber a preskúmanie použiteľnosti rôznych už dostupných didaktických online učebných materiálov na písanie rôznych typov textov. Na súčasných hodinách písania textov je nevyhnutné aj využívanie výučbových platforiem, nástrojov a softvéru na ukladanie študijných materiálov a prác študentov, na spoločné písanie a vyhľadávanie informácií atď.

4 Iné formy štúdia na podporu zručností študentov v oblasti písania

4.1 Projektová práca s KoGloss

Jazykovo-didaktický koncept KoGloss bol vyvinutý v rámci projektu financovaného Európskou komisiou "Konštrukčné glosáre pri výučbe odborného jazyka - nemčina, estónčina, lotyšтина, litovčina" (2011 až 2012). Cieľom tohto prístupu je rozvíjať a testovať možnosti nezávislého skúmania jazykových vzorov (konštrukcií) so zameraním na ich identifikáciu v digitálnych textových korpusoch s následným opisom a záznamom v glosároch (pozri príručku "KoGloss: kolaboratívne korpusové konštrukčné glosáre pri štúdiu cudzích jazykov na vysokých školách a v práci" [URL 24]). Konceptia tohto prístupu je založená na tvorbe a analýze korpusov, jeho cieľom je vedomé zapojenie

študentov do práce s jazykovým materiálom. Prístup KoGloss možno zaradiť do kategórie učenia sa na základe údajov (data-driven learning) (Dubova / Proveja 2016, s. 100).

Na podporu a osvojenie si zručností v písaní možno KoGloss využiť v projektovej práci alebo v študentskej vedeckej práci či v seminárnej alebo bakalárskej práci. Možno ho použiť nasledovne:

1. Najprv by sa mal vytvoriť korpus, t. j. zbierka autentického jazykového materiálu, ktorý je k dispozícii v elektronickej podobe a pokrýva príslušnú jazykovú alebo tematickú oblasť. Tu by sa mohli vytvoriť korpusy pre konkrétne typy písaných textov, napr. korpus s obchodnými listami (dopyt, ponuka, sťažnosť atď.), korpus so všeobecne využiteľnými typmi textov ako je pozvánka, správa o počasí, kuchársky recept atď. alebo korpus s vedeckými textami ako sú seminárne práce, bakalárske práce atď. Vo vyučovaní cudzích jazykov to možno urobiť dvoma spôsobmi: buď zbierku príslušných elektronických odborných textov vopred zaznamenať učiteľ, alebo sa textový korpus vytvorí v rámci spolupráce so študentmi.
2. Druhým krokom je digitálna analýza textu pomocou voľne dostupného softvéru. V prístupe KoGloss bol použitý softvér *AntConc* [URL 25]. Dostupné nástroje umožňujú na základe dotazov vytvárať zoznamy slov, klastery, konkordancie, kolokácie a podrobný pohľad na kontexty výsledkov vyhľadávania. Určením lexikálnych informácií z vytvoreného korpusu možno identifikovať často používané slová a ich kolokácie, rečové vzory a konštrukcie z písaných textov. Výsledky možno zaznamenať do slovníka alebo vytvoriť zoznam ako pomôcku pri písaní príslušného typu textu.

Paralelné korpusy možno tiež vytvoriť v dvoch jazykoch pre jeden druh textu a analyzovať ich pomocou digitálneho softvéru s ohľadom na jazykové vzory alebo konštrukcie. Výsledky vyhľadávania z týchto paralelných korpusov môžu prispieť ku kontrastívnym štúdiám o príslušnom type písaného textu a tiež poskytnúť poznatky o formulácii jazykových vzorov a konštrukcií pri písaní tohto typu textu v oboch jazykoch.

Korpusové analýzy spoločných jazykových vzorcov poskytuje aj oveľa viac informácií sémantickej, štylistickej a pragmatickej povahy ako klasické lexikografické zdroje. Treba tiež spomenúť, že prístup KoGloss podporuje u študentov aj schopnosť spolupráce a tímovej práce, lingvistické výskumné zručnosti a analytické schopnosti.

4.2 Kulturbasar - interkultúrny blog o kultúre

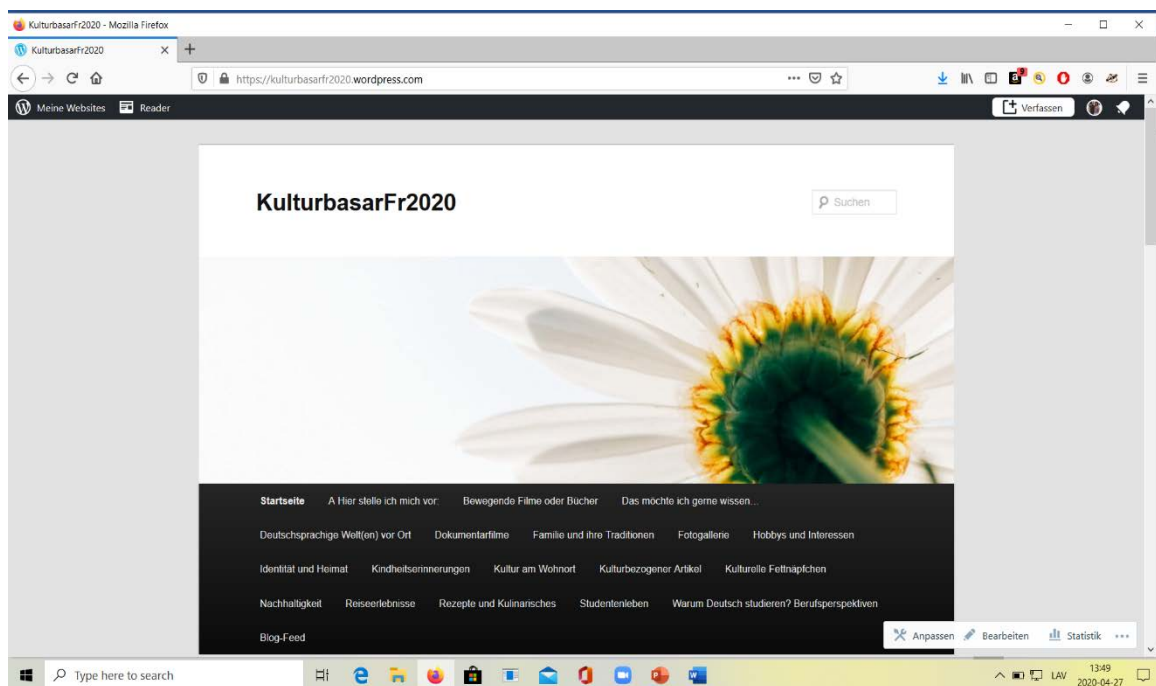
Od jari 2017 do jesene 2020 sa Vysoká škola vo Ventspils zúčastňovala na medzinárodnom blogu "Kultúrny bazár". Na projekte sa zúčastnili tieto vysokoškolské inštitúcie: Höskolan Dalarna/Falun (Švédsko), University of Tampere (Fínsko), University of Vaasa (Fínsko) a Vysoká škola Ventspils

(Lotyšsko). Cieľom projektu bolo zabezpečiť kultúrne stretnutia presahujúce hranice jednotlivých štátov. Každý semester bola najprv na "Wikispace", neskôr na "Wordpress" vytvorená webová stránka projektu prístupná len zúčastneným študentom a vyučujúcim, na ktorej si študenti mohli počas šiestich týždňov v každom z jarných a jesenných semestrov vymieňať svoje názory v písomnej forme na vytvorené kategórie. Kategórie vychádzali z kultúry a každodenného života študentov a boli nasledovné:

- Nemecky hovoriaci svet
- Kultúrne omyly
- Zážitky z cestovania
- Spomienky na detstvo
- Chcel(a) by som vedieť...
- Byť šťastný - čo to znamená?
- Toto ma teraz zaujíma...
- Recepty a kulinárstvo
- Prečo študovať nemčinu? Kariérne vyhliadky
- Študentský život
- Identita a domov
- Udržateľnosť
- Rodina a jej tradície
- Inšpirujúce osobnosti
- Filmy alebo knihy, ktoré ťa oslovili
- Zdravý životný štýl
- Záujmy a koníčky
- Tvoj denný režim

Raz týždenne museli študenti napísať blogový príspevok v rozsahu približne 150 slov o jednej z voľne zvolených kategórií. K blogovému príspevku mohli pripojiť aj obrázok, video alebo kresbu. V záujme výmeny názorov na kultúrne zamerané témy alebo kategórie bola na webovej stránke projektu aj možnosť komentovať príspevky ostatných. Cieľovým jazykom blogu bola nemčina a práca prebiehala po konzultácii s učiteľmi.

Príspevky a komentáre na blogu sa týkali predovšetkým interakcie a nie pravopisu alebo gramatiky. V projekte išlo predovšetkým o to, aby študenti študujúci germanistiku v iných krajinách mohli medzi sebou komunikovať písomne a vyjadrovať a zdieľať svoje názory, pohľady a úvahy v nemčine (pozri obr. č. 1). Pedagógovia len čítali blogové príspevky a komentáre a zabezpečovali účasť študentov.



Obrázok č. 1. pohľad na webovú stránku projektu z jari 2020

Po každom semestri sa medzi zúčastnenými študentmi uskutočnil prieskum. Tu je niekoľko komentárov lotyšských študentov:

- Príležitosť spoznať študentský život, každodenný život a názory z iných krajín;
- Výmena skúseností s ostatnými študentmi, ktorí tiež študujú nemčinu;
- Komunikácia prebiehala v nemeckom jazyku, čo nám umožnilo zlepšiť naše jazykové znalosti;
- Možnosť spoznať nové kultúry prostredníctvom príspevkov;
- Vynikajúca príležitosť, ako zatriktívniť štúdium, kreatívne domáce úlohy;
- Bolo veľmi dobré, že po každom príspevku bola možnosť diskusie, mohli ste si vymeniť skúsenosti, niekomu poradiť, jednoducho vyjadriť vlastný názor.

Po prieskume medzi študentmi sa projektová práca hodnotila medzi pedagógmi. Následne sa v každom z nasledujúcich semestrov vykonali potrebné zmeny na webovej stránke projektu. Väčšinou išlo o kategórie, ktoré sa v priebehu projektu menili, často sa robili aj technické vylepšenia.

Projekt sa realizoval s veľkým nasadením zapojených pedagógov. Učitelia pozorovali činnosť študentov z úzadia, ale hodnotenie výkonu študentov na kultúrnom blogu bolo začlenené ako súčasť študijného predmetu príslušného vyučujúceho.

Celkovo možno povedať, že tento projekt umožnil študentom z rôznych krajín komunikovať písomne v nemeckom jazyku prostredníctvom interakcie. Hoci jazyková správnosť nebola v popredí,

študenti sa aj tak mali snažiť prezentovať vlastné názory a vyjadrenia v písomnej podobe tak, aby boli zrozumiteľné pre ostatných komunikačných partnerov a čo najsprávnejšie. Išlo aj o tvorivú úlohu, t. j. raz týždenne napísať príspevok do jednej z voľne zvolených kategórií a následne napísať komentáre k iným príspevkom. Bola to zároveň ďalšia príležitosť, ako si v spolupráci s ostatnými študentmi zlepšiť a rozvíjať vlastné zručnosti písania v nemeckom jazyku.

5 Záverečné poznámky

Získanie písomných kompetencií v cudzom jazyku je často výzvou, ktorú možno získať aj učením sa praxou, tzv. Learning by Doing. Ako však už bolo uvedené vyššie, výučba kompetencie písať môže byť zámerná a cieľavedomá prostredníctvom poznatkov o texte, didaktických učebných a vyučovacích materiálov, pomocou pomôcok na písanie a nástrojov a softvéru na kooperatívne a kolaboratívne štúdium. Na podporu písomných kompetencií študentov možno využiť aj rôzne formy projektovej práce. Tie robia štúdium viac živším, zaujímavejším a tvorivejším.

Študenti a pedagógovia majú k dispozícii veľmi širokú škálu pomôcok na písanie. Na dosiahnutie úspešných výsledkov pri písaní by sa však tieto digitálne pomôcky mali kriticky zhodnotiť. Iba tak sa dá zmysluplne a cielene osvojiť si kompetenciu písania v nemčine ako cudzom jazyku.

Pri používaní nástrojov a softvéru je tiež dôležité zvážiť, čo sa dá dosiahnuť pomocou tohto média z hľadiska obsahu a ako sa dajú zlepšiť zručnosti študentov v oblasti písania. Používanie týchto médií závisí aj od toho, či ide o prezenčnú alebo online výučbu.

V súčasnosti, ale ešte viac v budúcnosti, je otázkou, do akej miery môže umelá inteligencia pomáhať pri písaní textov a či je možné jej služby obmedziť alebo dokonca zakázať na univerzitnej úrovni.

Literatúra

BECKER-MROTZEK, Michael / BÖTTCHER, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Sekundarstufe I/II. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen, 2012, 19–35.

BOHN, Reiner (2001): Schriftliche Sprachproduktion. In: Gerhard Helbig et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hlb. 19.2. Berlin / New York: de Gruyter, 2001, 921–931.

DUBOVA, Agnese / PROVEJA, Egita (2016): Zum Einsatz der KoGloss-Methode beim studienbegleitenden Deutschunterricht. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht Nr.1, 2016, 99–109. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/798/799>.

FEILKE, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Helmuth Feilke / Katrin Lehnert (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2012, 1–32.

FRANKE, Andrea / HAACKE, Stefanie / LAHM, Swantje (2013): Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf. Mit Abbildungen und Graphiken. 2. aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart /Weimar: Metzler, 2013.

HEINEMANN, Wolfgang (2018): Textsorten der geschriebenen Sprache. In: Gerhard Helbig et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hlb. 19.1. Berlin / New York: de Gruyter, 2001, 300–313.

LVV (2001) = Latviešu-vācu vārdnīca. Lettisch-Deutsches Wörterbuch. Bearb. v. Daina Burve, Ilze Kļaviņa, Ineta Saliņa, Aija Šteinberga. Rīga: Avots, 2001.

Internetové zdroje

URL 1: <https://www.imedias.ch/myUploadData/files/theorie-schreibkompetenzen-wahrnehmen-und-beurteilen.pdf> (13. 02. 2023)

URL 2: <https://www.letonika.lv/groups/default.aspx?g=2&r=10621031> (13. 02. 2023)

URL 3: <https://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/> (13. 02. 2023)

URL 4: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung> (13. 02. 2023)

URL 5: <https://www.leo.org/englisch-deutsch/> (13. 02. 2023)

URL 6: <https://www.duden.de/> (13. 02. 2023)

URL 7: <https://www.dwds.de/> (13. 02. 2023)

URL 8: <https://www.deepl.com/translator> (13. 02. 2023)

URL 9: <https://www.matecat.com/> (13. 02. 2023)

URL 10: <https://openai.com/blog/chatgpt/> (13. 02. 2023)

URL 11: <https://nltimes.nl/2023/02/10/dutch-universities-still-struggling-uncover-work-written-chatgpt> (13. 02. 2023)

URL 12: https://www.lemonde.fr/en/pixels/article/2023/01/23/chatgpt-in-universities-a-tool-for-teaching-or-cheating_6012756_13.html (13. 02. 2023)

URL 13: <https://voicebot.ai/2023/02/09/chatgpt-is-banned-by-these-colleges-and-universities/> (13. 02. 2023)

URL 14: <https://mentor.duden.de/> (13. 02. 2023)

URL 15: <https://www.scribbr.de/rechtschreibpruefung/> (13. 02. 2023)

URL 16: <https://languagetool.org/> (13. 02. 2023)

URL 17: <https://rechtschreibpruefung24.de/> (13. 02. 2023)

URL 18: <http://www.teachsam.de/> (13. 02. 2023)

URL 19: http://http://teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr0.htm/ (13. 02. 2023)

URL 20: <https://studyflix.de/> (13. 02. 2023)

URL 21: <https://de.padlet.com/> (13. 02. 2023)

URL 22: <https://zumpad.zum.de/> (13. 02. 2023)

URL 23: <https://h5p.org/> (13. 02. 2023)

URL 24: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/28881/Manual_DE.pdf (13. 02. 2023)

URL 25: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> (13. 02. 2023)

Mediálna didaktika a získavanie odborných jazykových kompetencií v štúdiu germanistiky

Eglė Kontutytė, Univerzita Vilnius, Litva

1 Úloha "vzdelávania v digitálnom svete" v odborne zameranom vyučovaní cudzích jazykov

Keďže svet sa stáva globálnejším a technologicky vyspelejším, ľudia potrebujú nové kompetencie. V roku 1997 iniciovala OECD projekt Definícia a výber kľúčových kompetencií (DeSeCo) zameraný na výskum nových kompetencií, pretože podľa ministra školstva OECD "udržateľný rozvoj a sociálna súdržnosť [...] v rozhodujúcej miere závisia od kompetencií celej populácie - pojem 'kompetencie' zahŕňa vedomosti, zručnosti, postoje a hodnoty" (DeSeCo 2005, s. 6). Podľa projektu DeSeCo sa kompetencie chápu ako využívanie vedomostí, kognitívnych zručností a správania (hodnôt, postojov, pocitov) na plnenie úloh (DeSeCo 2005, s. 6). Jednou z troch skupín kľúčových kompetencií klasifikovaných v projekte DeSeCo je "interaktívne používanie médií a prostriedkov", ktoré zahŕňa technológie a jazyky (DeSeCo 2005, s. 7). Kľúčové kompetencie vypracované v rámci projektu DeSeCo by mali slúžiť na riešenie výziev neustále sa meniaceho sveta, ktorý vytvárajú rýchlo sa meniace technológie, spoločnosti, ktoré sa stali multikultúrnymi, a vzájomný vplyv globalizácie (DeSeCo 2005: 9).

Z tohto dôvodu sa mediálna kompetencia môže a mala by sa vyučovať aj vo vyučovaní cudzích jazykov. Keďže v didaktike médií sa médium chápe ako prostriedok na sprostredkovanie informácií, ktorým je napríklad aj kniha, a zároveň sa často redukuje na prácu s analógovými a digitálnymi médiami, termín mediálna kompetencia je v mnohých ohľadoch kritizovaný (porov. Kerres 2018, s. 65 - 66). Okrem toho Kerres (2018, s. 66) upozorňuje, že pri termínoch "digitálna kompetencia" a "digitálne vzdelávanie" neexistuje opozícia "analógová kompetencia" a "analógové vzdelávanie". Preto sa v nadväznosti na strategický dokument ministra kultúry Spolkovej republiky Nemecko zavádza pojem "vzdelávanie v digitálnom svete" (porovnaj Kerres 2018, s. 66-67). Napriek uvedenej kritike týkajúcej sa pojmov "mediálna kompetencia" a "digitálna kompetencia" by sa v rámci "vzdelávania v digitálnom svete" dalo hovoriť o vyučovaní mediálnej gramotnosti a digitálnej gramotnosti, ktoré by si mali nájsť miesto aj vo vyučovaní cudzích jazykov.

Vzdelávanie v digitálnom svete by malo zohrávať osobitnú úlohu v odborne zameranom vyučovaní cudzích jazykov, pretože používanie digitálnych médií je čoraz dôležitejšie v každodennom profesionálnom živote, čo úzko súvisí s vyučovaním odborného jazyka. V rámci štúdia germanistiky v zahraničí nadobúda čoraz väčší význam aj výučba odborných jazykov, pretože v dôsledku určovania profesijných profilov germanistov a následne aj študijných programov germanistiky prispôbených podmienkam trhu práce majú odborné jazyky čoraz dôležitejšie miesto (porovnaj Haß, Žeimantienė, Kontutytė 2020; Masiulionytė, Šileikaitė-Kaishauri 2020; Kontutytė 2021).

Z toho možno vyvodiť záver, že študenti germanistiky si musia okrem iného osvojiť aj odborné jazykové kompetencie, ktorá sa podľa Buhlmann a Fearnsa (2018, s. 18) chápu ako "jazyková schopnosť konať v predmete" alebo podľa Efinga a Kiefera (2018, s. 178) "jazyková kompetencia konať v predmetovom diskurze".

2 Výhody mediálnej didaktiky vo vyučovaní (odborne zameraného) jazyka

Popri skepse a eufórii z využívania médií vo vyučovaní cudzích jazykov, po kritickom zhodnotení využívania médií vo vyučovaní cudzích jazykov, didaktici cudzích jazykov vyzdvihujú úlohu nových médií (porovnaj Beißwenger, Knopp 2019, s. 10-11). Ako pridanú hodnotu mediálnej didaktiky Roche uvádza nasledujúce body: "optimalizácia logicko-administratívnych aspektov, podpora prenosu vedomostí, výučba kompetencií konať, podpora kompetencií k učeniu, individualizácia a intenzifikácia učenia sa prostredníctvom modelovania prirodzených kognitívnych procesov spracovania jazyka" (Roche 2018, s. 241)¹.

Pri riešení uvedených aspektov v súvislosti s odborne zameraným vyučovaním jazykov v rámci výuky nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka (tzv. DaF) je potrebné zdôrazniť predovšetkým prenos vedomostí, pretože podľa Rocheho (2008, s. 18) nové médiá sprístupňujú študentom odborné obsahy, ktoré pedagógovia nemajú. Ako príklad Roche (2008, s. 18-19) uvádza odborné a profesijné jazykové moduly nemeckého a cudzieho jazyka vzdelávacej platformy Deutsch-Uni (DUO), ktoré vyvinuli mediálni didaktici a odborníci. Ďalším aspektom, ktorý zohráva dôležitú úlohu v odborne zameranom vyučovaní DaF, sú digitálne slovníky, ktoré slúžia ako učebné pomôcky, ale neskôr aj ako pracovné nástroje pri autentickom používaní nemeckého jazyka v každodennom profesionálnom živote (porov. Roche 2008, s. 26). Roche (2008, s. 26) spomína "Digitálny slovník

¹ Z priestorových dôvodov sa týmto bodom nebudeme podrobnejšie venovať.

nemeckého jazyka" (www.dwds.de)² ako učebný nástroj. Dôležitou výhodou nových médií pri vyučovaní odborných jazykov je aj "dynamika médií a poznávanie", ktoré sa uplatňuje pri "tvorbe dynamických slovníkov, vizualizácii gramatických pravidiel a pri zaobchádzaní s textom ako s procesom" (Roche 2008, s. 33).

Z oblastí mediálnej didaktiky, ktoré uvádza Roche (2008, s. 34-46), je v odborne zameranom vyučovaní cudzích jazykov mimoriadne dôležitý vývoj dynamických slovníkov, spracovanie obrazu a textu a zaobchádzanie s textom ako s procesom. Keďže výučba odbornej slovnej zásoby je jednou z úloh na hodinách odborného jazyka DaF, vizuálny dynamický tezaurus postavený na modeli mentálnej lexiky by mohol zefektívniť osvojovanie odbornej slovnej zásoby študentmi. Pridanou hodnotou obrazového a textového spracovania v procese osvojovania si odborného jazyka je, že v niektorých predmetoch a ich odborných jazykoch (napr. v odborných jazykoch vedy prírodných vied a techniky) je jednoduchšie prepojiť dôležité obrazové formy reprezentácie s jazykom. Hypertextové programy môžu pomôcť študentom ľahšie pristupovať k zložitým textom predmetov.

Buhlmann a Fearn (2018, s. 245) medzi ďalšími zásadami odborne orientovaného vyučovania cudzích jazykov uvádzajú aj vyučovanie mäkkých zručností, medzi ktoré patria aj mediálne kompetencie a ktoré zohrávajú dôležitú úlohu v štúdiu a kariére. Eging a Kiefer vo svojej publikácii ešte pred pandemiou upozorňujú, že v odborne orientovanom vyučovaní cudzích jazykov môže byť užitočné "podporiť existujúci repertoár vyučovacích a učebných metód elektronickými učebnými prostrediami a systémami riadenia výučby s cieľom uľahčiť autonómny proces učenia a individuálne vzdelávacie cesty" (Eging, Kiefer 2018, s. 189).

3 Digitálne médiá v odborne zameranom vyučovaní DaF

V nasledujúcej kapitole sú na základe príkladov predstavené digitálne zdroje a možné úlohy, ako aj nápady na tvorbu digitálnych kurzov v odborne zameranej výučbe cudzích jazykov.

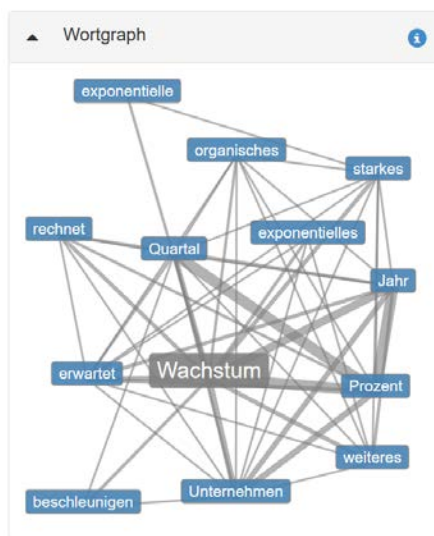
3.1 Digitálne slovníky ako digitálne vzdelávacie nástroje

Ako bolo uvedené v predchádzajúcej kapitole, podľa Rocheho (2008, s. 26) sa digitálne slovníky považujú za učebný nástroj, ktorý sa môže používať na hodinách odborného jazyka DaF.

Slovníkový portál "Wortschatz Leipzig" ako jeden z digitálnych slovníkov môže slúžiť na didaktické účely. V "Wortschatz Leipzig" sa študenti môžu oboznámiť s kolokátormi a príkladmi

² Podrobnejšie informácie o učebných pomôckach používaných pri výučbe odborných jazykov budú uvedené v nasledujúcich kapitolách.

použitia lexém, ktoré sú dôležité pri tvorbe odborných textov. Príkladom môže byť lexéma *Wachstum* - *rast* s jej kolokátormi, napr. *silný*, *rok* a *zrýchliť* (pozri obrázok 1):



Obr. 1: Slovný graf v "Wortschatz Leipzig": https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_news_2021&word=Wachstum (31.1.2023))

Ak študenti dostanú podrobnejšie informácie o slovnom profile *Wachstum*, ďalšia úloha môže byť formulovaná ako hľadanie najčastejšie sa vyskytujúcich kolokátorov. Potom sa hľadajú kolokátory s ich frekvenciou použitia, pričom je vidieť, že lexémy, ktoré sa najčastejšie vyskytujú s podstatným menom, sú *Prozent*, *exponentiell* a *Quartal* (pozri obr. 2):

Wörter gemeinsam im Satz

das (9.802), Prozent (9.749), exponentielles (4.897), Quartal (3.971), starkes (3.915), ein (3.556), Jahr (3.509), von (3.221), organisches (3.061), exponentielle (3.040), weiteres (2.747), erwartet (2.398), beschleunigen (2.304), Unternehmen (2.282), rechnet (2.247), nachhaltiges (2.179), 2021 (2.172), exponentiellen (2.096), profitables (1.987), einem (1.857), und (1.803), Wirtschaft (1.720), kräftiges (1.676), organische (1.675), für (1.548), Umsatz (1.548), Das (1.422), starke (1.339), Unternehmens (1.326), China (1.286), Investitionen (1.283), rasantes (1.272), Prognose (1.262), verzeichnete (1.254), Bruttoinlandsprodukts (1.243), 2020 (1.229), wirtschaftliches (1.219), exponentiellem (1.208), im (1.196), Volkswirtschaft (1.162), IWF (1.136), zweistelliges (1.094), Wohlstand (1.075), prognostiziert (1.046), starken (999), verzeichnet (984), deutsches (982), Analyst (965), Profitabilität (965), Gesamtjahr (962), Innovation (944), Vorjahr (943), Akquisitionen (941), künftiges (939), Beschäftigung (931), organischen (907), BIP (886), verzeichnen (880), Halbjahr (868), zukünftiges (845), verlangsamt (835), beschleunigt (834), Zukäufe (827), stetiges (788), laufende (784), Währungsfonds (768), 2022 (767), durch (758), Ökonomen (756), schnelles (747), vorantreiben (740), Inflation (734), jährliches (725), organischem (724), Entwicklung (724), um (702), erwarten (698), entspricht (694), fördern (693), rasante (691), Geschäftsjahr (675), weiterem (658), Analysten (656), bremsen (638), CEO (618)

Obr. 2: Zoznam kolokátorov v "Wortschatz Leipzig": https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_news_2021&word=Wachstum (31.1.2023)

V ďalšom kroku môžu študenti určiť kolokátory vyskytujúce sa vpravo a vľavo. Výsledky výskumu ukazujú, že najčastejšie sa vyskytujúce adjektívne prívlastky sú *exponentiell*, *stark* a *organisch* (ľavé

kolokátory) a lexéma *Wachstum* sa často používa vo vete so slovesami *verzeichnen*, *beschleunigen*, *ankurbeln* a *vorantreiben* (pravé kolokátory) (pozri obr. 3):

Links	Rechts				
das (20.122), exponentielles (6.802), starkes (6.185), weiteres (5.159), exponentielle (4.417), ein (4.385), organisches (4.257), exponentiellen (3.160), Das (3.075), einem (3.058), profitables (2.854), nachhaltiges (2.637), kräftiges (2.460), organische (2.423), starke (2.077), wirtschaftliches (1.977), rasantes (1.912), exponentiellem (1.684), deutl (1.642), zweistelliges (1.611), künftiges (1.437), organischen (1.408), schnelles (1.315), rasante (1.260), zukünftiges (1.217), starken (1.187), stetiges (1.073), Prozent (1.045), jährliches (1.036), organischem (1.012), stärkste (993), robustes (898), weiterem (898), stärkeres (865), kontinuierliches (785), profitablen (775), enormes (755), langfristiges (671), gesundes (648), starkem (633), rasantes (616), beschleunigtes (597), hohes (58), nachhaltigem (579), höheres (567), moderates (559), dieses (545), unser (542), dynamisches (523), zum (513), überdurchschnittliches (505), solides (500), Dieses (49), kräftigen (448), langsames (444), wirtschaftlichem (439), weitere (436), globale (415), Starkes (409), ihr (407), anorganisches (402), Exponentielles (391), schnelle (389), kür (387), leichtes (382), schnelleres (364), schwächeres (336), zweistelligen (324), anhaltendes (319), stetige (313), beim (313), auf (310), jährlichen (308), signifikantes (305), stetigen (301), profitable (294), massives (287), globales (286), deutliche (283), zukünftige (282), kräftigem (274), beträchtliches (261), internationales (259), beeindruckendes (250) stärkeren (249), explosiven (248), beschleunigte (243), zusätzl (234), wirtschaftliche (228), erhebliches (228), kräftige (226), gutes (220), explosives (218), weiteren (212), explosive (210), erwartete (205), grünes (203), spürbare (201), robusten (198), qualitativen (196), kontinuierliche (196), enorme (196), anhalten (191), langfristige (191), geringeres (190), schwächeren (185), deutschen (182), weltw (180), mehr (178), Rasantes (173), ungebremstes (169), dem (169), gesamtwirtschaftl (166), anorganische (163), durchschnittliches (158), rasantem (157), jährliche (156), ni (155) zweistelligem (154), soliden (154), abgeschwächtes (154), sein (153), nachhaltig	Signifikante Nachbarn <table><tr><th>Links</th><th>Rechts</th></tr><tr><td>von (8.723), des (4.070), der (2.168), und (1.787), im (1.758), in (1.022), bei (796), zu (796), verzeichnet (692), verzeichnen (456), um jeden Preis (424), beschleunigen (357), beizutragen (351), ankurbeln (336), verzeichnete (280), vorantreiben (280), beitragen (280), hingelegt (262), anzukurbeln (260), durch (260), erzielen (258), investieren (256), voranzutreiben (253), verlangsamt (249), erzielt (247), unseres (240), signalisiert (216), bremsen (215), finanzieren (201), erwartet (183), generieren (171), seit (171), fördern (171), erlebt (155), um (143), voraus (142), verzeichneten (139), gegenüber (137), weiter (135), ausgerichtet (129), getrimmt (129), gerechnet (127), beschleunigt (123), ermöglichen (123), sorgen (114), verbucht (113), beschert (108), fort (108), fortzusetzen (107), verholten (101), generiert (101), dürfte (101), investiert (100), beim (99), reagieren (97), sei (95), versprechen (95), prognostiziert (93), verheilen (89)</td><td></td></tr></table> +10 +25	Links	Rechts	von (8.723), des (4.070), der (2.168), und (1.787), im (1.758), in (1.022), bei (796), zu (796), verzeichnet (692), verzeichnen (456), um jeden Preis (424), beschleunigen (357), beizutragen (351), ankurbeln (336), verzeichnete (280), vorantreiben (280), beitragen (280), hingelegt (262), anzukurbeln (260), durch (260), erzielen (258), investieren (256), voranzutreiben (253), verlangsamt (249), erzielt (247), unseres (240), signalisiert (216), bremsen (215), finanzieren (201), erwartet (183), generieren (171), seit (171), fördern (171), erlebt (155), um (143), voraus (142), verzeichneten (139), gegenüber (137), weiter (135), ausgerichtet (129), getrimmt (129), gerechnet (127), beschleunigt (123), ermöglichen (123), sorgen (114), verbucht (113), beschert (108), fort (108), fortzusetzen (107), verholten (101), generiert (101), dürfte (101), investiert (100), beim (99), reagieren (97), sei (95), versprechen (95), prognostiziert (93), verheilen (89)	
Links	Rechts				
von (8.723), des (4.070), der (2.168), und (1.787), im (1.758), in (1.022), bei (796), zu (796), verzeichnet (692), verzeichnen (456), um jeden Preis (424), beschleunigen (357), beizutragen (351), ankurbeln (336), verzeichnete (280), vorantreiben (280), beitragen (280), hingelegt (262), anzukurbeln (260), durch (260), erzielen (258), investieren (256), voranzutreiben (253), verlangsamt (249), erzielt (247), unseres (240), signalisiert (216), bremsen (215), finanzieren (201), erwartet (183), generieren (171), seit (171), fördern (171), erlebt (155), um (143), voraus (142), verzeichneten (139), gegenüber (137), weiter (135), ausgerichtet (129), getrimmt (129), gerechnet (127), beschleunigt (123), ermöglichen (123), sorgen (114), verbucht (113), beschert (108), fort (108), fortzusetzen (107), verholten (101), generiert (101), dürfte (101), investiert (100), beim (99), reagieren (97), sei (95), versprechen (95), prognostiziert (93), verheilen (89)					

Obr. 3: Zoznam kolokátorov v "Wortschatz Leipzig": https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_news_2021&word=Wachstum (31.1.2023)

Pri tvorbe textov v odbornom jazyku sú kolokácie podstatných mien a sloves veľmi dôležité, pretože kolokácie sa učia ako celok a nemali by sa automaticky prenášať jednotlivé časti kolokátora z jedného jazyka do druhého. Na zvýšenie povedomia o kolokáciách ako jazykovej jednotke, ktorú je potrebné učiť pri osvojovaní si jazyka, môže byť učebnou pomôckou aj digitálny slovník. Pri skúmaní, ktoré slovesá tvoria typické spojenia s podstatným menom *Dienstleistung*, nájdeme v profile slov DWDS kolokátory *anbieten* a *erbringen* (pozri obr. 4):

Typische Verbindungen zu »Dienstleistung« (berechnet)		DWDS-Wortprofil
Detailliertere Informationen bietet das DWDS-Wortprofil zu »Dienstleistung«.		
Bereich	Bereich	Qualität
anbieten	angeboten	
arbeitsintensiv	erbracht	erbringen
grenzüberschreitend	haushaltsnah	nachwerts
industriell	industriell	kommerziell
logistisch	personenbezogen	produktionsnah
unternehmensbezogen	unternehmensnah	wohnnah

Obr. 4: Kolokátory v DWDS: <https://www.dwds.de/wb/Dienstleistung> (23.01.2023))

Pri vyhľadávaní v slovnom profile lexémy *Dienstleistung* nájdeme aj ďalšie slovesné kolokátory, napr. *einkaufen*, *verbessern*, *bereitstellen* (pozri obr. 5):

ist Akk./Dativ-Objekt von	logDice	Freq.
1. erbringen	8.7	1591
2. anbieten	8.5	2943
3. bieten	6.2	1915
4. einkaufen	5.6	135
5. offerieren	5.2	103
6. verkaufen	4.5	251
7. verbessern	4.5	141
8. bezahlen	4.5	156
9. auslagern	4.4	58
10. bündeln	4.4	66
11. bereitstellen	4.2	64

Obr. 5: Zoznam kolokátorov v DWDS: <https://www.dwds.de/wp/Dienstleistung> (23.01.2023)

Ako sa lexéma *Dienstleistung* vyskytuje vo vete s príslušnými kolokátormi, ukazujú príklady použitia, ktoré sú uvedené po kliknutí na kolokátor (napr. *erbringen*) spolu so zdrojmi (pozri obr. 6):

- 1: Ernes Gallarotti: Bei CS herrscht Unsicherheit. Neue Zürcher Zeitung, 14.07.2021
Nicht dazuzählen wird mit einiger Sicherheit das Prime-Brokerage-Geschäft, das **Dienstleistungen** für Hedge-Funds **erbringt** und den Archegos-Milliardenverlust zu verantworten hat.
- 2: Eine "konkrete Utopie". Frankfurter Rundschau, 19.06.2021
Sie müssen "**Dienstleistungen** von allgemeinem wirtschaftlichen Interesse" **erbringen**, also gemeinwohlorientiert arbeiten.
- 3: Gegen Faktenresistenz. Süddeutsche Zeitung, 09.06.2021
Ein solches Institut habe, so Benz, eine „**Dienstleistung** an die Gesellschaft“ zu **erbringen** – im Sinne von Aufklärung und Toleranz.
- 4: Kevin P. Hoffmann: Lichtspezialist Selux zieht um und expandiert. Der Tagesspiegel, 19.05.2021
Die 25 Mitarbeitenden sollen mit an den Tempelhofer Hafen ziehen, Selux werde weiter **Dienstleistungen** für Eutrac **erbringen**.
- 5: «Es wird auch in Zukunft nichts verhandelt». Neue Zürcher Zeitung, 10.05.2021
Raiffeisen Schweiz solle eine Servicegesellschaft werden, die nur noch einige **Dienstleistungen** **erbringe**.

Obr. 6: Príklady použitia v DWDS: <https://www.dwds.de/wp/Dienstleistung> (23.1.2023)

Ako sa táto úloha začleňuje do predmetu Obchodný jazyk, možno prezentovať na príklade úlohy v učebnici "Unternehmenskommunikation Deutsch" od Kontutyté (2011, s. 7), keď sa po identifikácii slovesných kolokátorov k podstatným menám *Dienstleistungen*, *Dienste* a *Produkte* vyhľadávajú ďalšie kolokátory v digitálnom slovníku (pozri obr. 7):

2. Lesen Sie über die Arten der Unternehmen, markieren Sie Verben, mit denen die Substantive *Dienstleistungen*, *Produkte* und *Güter* verwendet werden. Finden Sie in Wörterbüchern und im Wortschatz-Portal „Wortschatz Universität Leipzig“ (www.wortschatz.uni-leipzig.de) weitere, am häufigsten vorkommende Verben, mit denen die Substantive *Dienstleistungen*, *Dienste* und *Produkte* verwendet werden.

In einer Volkswirtschaft gibt es vor allem drei Arten von Unternehmen: Dienstleistungsunternehmen, Produktionsunternehmen und Handelsunternehmen.
Ein Dienstleistungsunternehmen erbringt und verkauft Dienstleistungen.
Ein Produktionsunternehmen stellt Sachgüter her. Sachgüter sind Produkte, die man anfassen kann.
Ein Handelsunternehmen kauft Produkte ein und verkauft sie ohne wesentliche Be- oder Verarbeitung weiter.

Dienstleistungen

Dienste

Produkte, Güter

Obr. 7: Úloha z učebnice "Unternehmenskommunikation" (Kontutytė 2011, s. 7)

3.2 KoGloss ako korpusová metóda tvorby slovníkov pri odborne zameranom osvojovaní si cudzích jazykov

Ako metódu osvojovania si odborného jazyka možno uviesť aj metódu KoGloss³, ktorej cieľom je umožniť študentom identifikovať odborné jazykové vzory pomocou digitálneho nástroja na základe autentických odborných textov a používať ich na didaktické alebo odborné účely (projektová skupina KoGloss 2012). Túto metódu teda "treba chápať ako prakticky orientovanú metódu zameranú na tvorbu glosy" (Haß, Kontutytė, Žeimantienė 2017, s. 234). Výsledkom uplatnenia tejto metódy je vytvorenie digitálneho glosára, ktorý sa môže používať vo vyučovanom alebo odbornom prostredí. Tvorba glosára aj jeho výsledok, t. j. slovník, sa môže využívať v odborne zameranom vyučovaní DaF. Táto metóda bola vyvinutá na základe textov na tému Konjunktúra a testovaná partnermi projektu z Nemecka, Estónska, Lotyšska a Litvy.

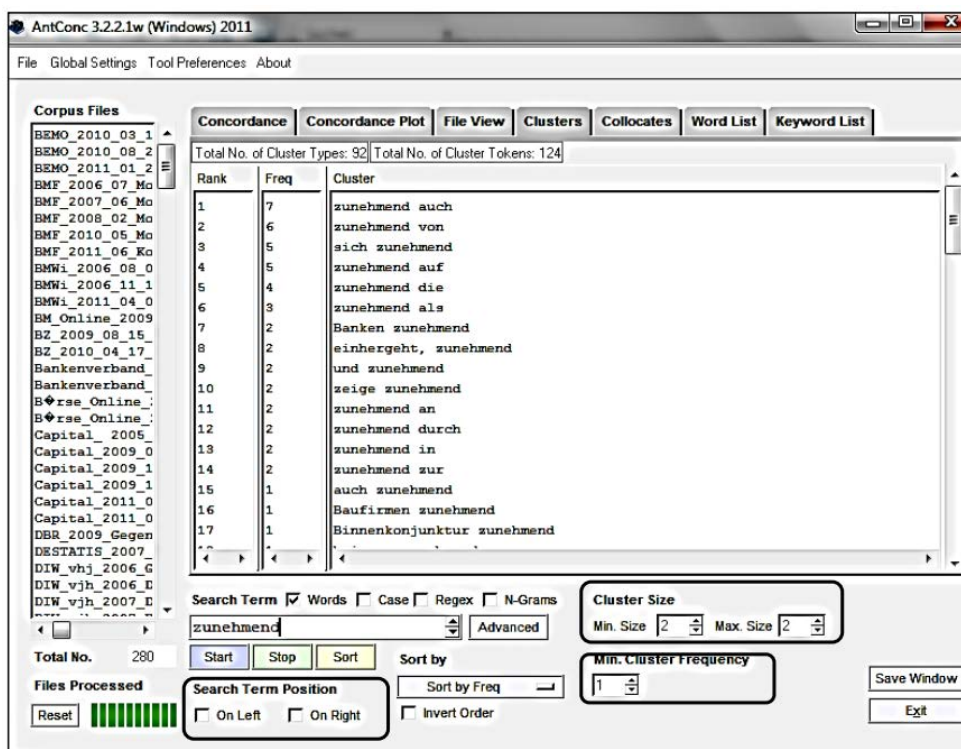
Metóda KoGloss pozostáva z nasledujúcich krokov, ktoré sa dajú použiť aj ako individuálne učebné úlohy pri vyučovaní odborných jazykov. Ide o vytvorenie korpusu, analýzu korpusu pomocou softvéru *AntConc* a úpravu konštrukcií v slovníku na vzdelávacej platforme ako je *Moodle* (projektová skupina KoGloss 2012).

Keďže v súčasnosti je korpusový prístup dôležitým princípom nielen v lingvistickom výskume, ale aj pri osvojovaní si cudzích jazykov, metóda KoGloss je tiež založená na tomto princípe. V prvom

³ Metóda KoGloss bola vyvinutá v rámci projektu KoGloss (Collaborative Corpus-based Construction Glossary), ktorý sa realizoval v rokoch 2011-2012 a bol financovaný EÚ v rámci programu celoživotného vzdelávania.

kroku sa teda vytvorí zbierka textov tak, že sa do korpusu zaradia verejne dostupné digitálne texty po príslušnom spracovaní (konverzii, archivácii a vyčistení) podľa stanovených kritérií (napr. téma, druh textu, médium, dĺžka textu, časové obdobie textov) (projektová skupina KoGloss 2012, s. 6 - 8).

V ďalšom kroku sa pomocou bezplatného softvéru *AntConc*⁴ určia typické jazykové vzory, ktoré sa v týchto textoch vyskytujú. Po nahratí upravených textov možno pomocou tohto softvéru určiť zoznamy slov, clustery, konkordancie, kolokácie a kontexty. To umožňuje určiť typické klastre a kolokácie s najčastejšie sa vyskytujúcimi slovami v zbierke textov (pozri obr. 8):



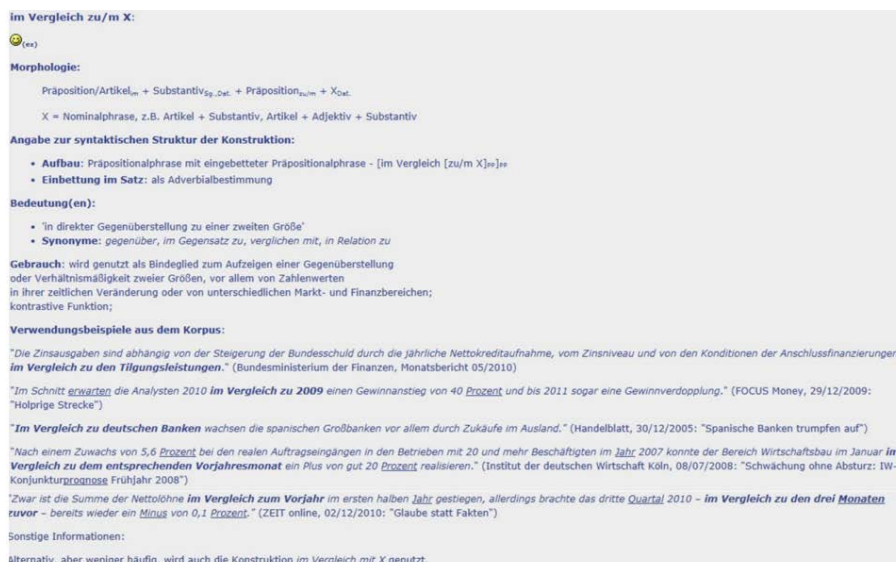
Obr. 8: Ilustrácia z príručky KoGloss (projektová skupina KoGloss 2012, s. 21)

Po vyexportovaní a uložení výsledkov potom študenti vytvoria na vzdelávacej platforme (napr. *Moodle*⁵) podľa daného vzoru slovníkové heslá, ktoré obsahujú informácie o morfológii, syntaxi, sémantike a použití konštrukcie (štýl, špecifickosť druhu textu, frekvencia použitia atď.), ako aj príklady použitia z korpusu (pozri obr. 9):

⁴ *AntConc* vyvinul Laurence Anthony, profesor na Waseda University v Tokiu, a je vhodný najmä pre menšie textové zbierky (do 20 miliónov slov). (<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>) (01.02.2023))

⁵ *Moodle* je súbor nástrojov, ktorý sa celosvetovo používa na správu online vzdelávania. (<https://moodle.org/?lang=de>) (02.02.2023))

E. Kontutytè: Mediálna didaktika a získavanie odborných jazykových kompetencií v štúdiu germanistiky

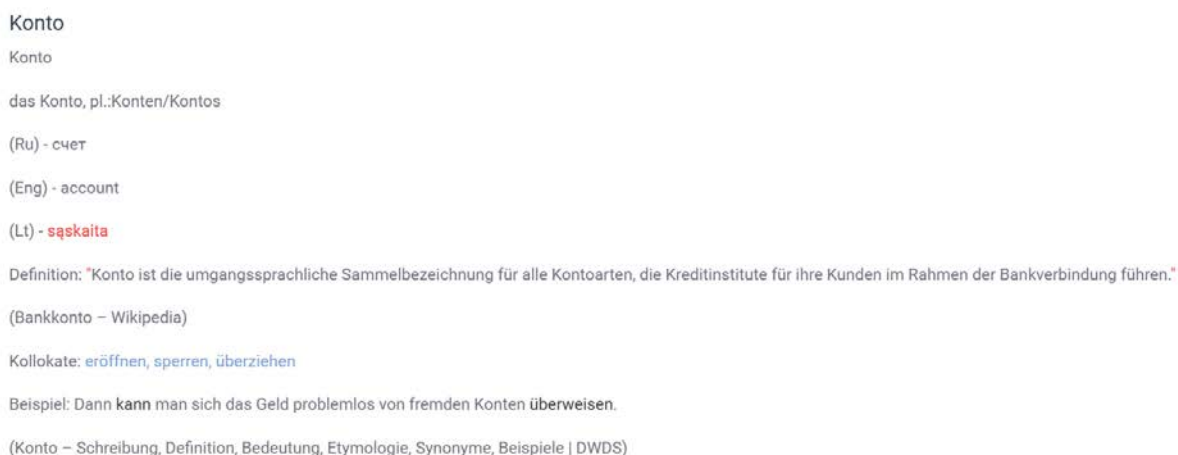


Obr. 9: Ilustrácia z príručky KoGloss (projektová skupina KoGloss 2012, s. 26)

Vzor hesiel je možné modifikovať a využiť v odborne orientovanom vyučovaní cudzích jazykov, okrem iného aj vo vzdelávaní v oblasti germanistiky, ako ukázalo testovanie tejto metódy aj pri textoch z iných tematických oblastí a tém (medicína (Aluoja, Loogus 2015), nezamestnanosť (Dubova, Proveja 2016), ekologické produkty, trestné právo a trestné konanie (Haß, Kontutytè, Žeimantienè 2017)).

Metóda KoGloss sa zameriava aj na prácu zameranú na študenta a kolaboratívne učenie, keďže študenti pracujú na slovníku spoločne (spoločne vytvárajú slovníky, dopĺňajú a komentujú slovníkové heslá). Prístup zameraný na študenta a kolaboratívne učenie je v centre didaktiky cudzích jazykov už niekoľko desaťročí a osobitnú úlohu zohráva od pandémie. Metóda KoGloss so svojou digitálnou zložkou sa v súčasnosti stala ešte aktuálnejšou, pretože umožňuje virtuálnu spoluprácu. Virtuálnou spoluprácou v metóde KoGloss sa rozumejú nasledujúce činnosti: umožňuje "pracovať spoločne na texte, slovníku, databáze, wiki, posilať si navzájom komentáre k výsledkom práce, zadávať si úlohy, rozprávať" sa navzájom na fórach o otázkach organizácie práce, chatovať alebo dokonca uskutočňovať videokonferencie" (Haß, Kontutytè, Žeimantienè 2017, s. 237). V dnešnom postpandemickom svete sa táto metóda stala ešte aktuálnejšou a je možné ju alebo jej prvky preniesť na iné digitálne vzdelávacie platformy alebo nástroje, ako sú *Teams*, *Zoom*.

Jedným z príkladov, ako možno túto metódu upraviť a použiť v jazykových kurzoch, je vytvorenie malého slovníka na odbornú jazykovú tému "peniaze a konzum" študentmi nemeckého jazyka a literatúry, ktorí študujú germanistiku len v treťom semestri. Študenti vytvorili heslá do slovníka na vzdelávacej platforme *Moodle*, a tak si nielen osvojili slovnú zásobu k danej téme, ale pomocou metódy learning-by-doing si zopakovali a rozšírili jazykové vedomosti z lexikológie, gramatiky a lexikografie (pozri obr. 10):



Obr. 10: Záznam slovníka v Moodle z kurzu Súčasná nemčina v jesennom semestri 2022
na Univerzite Vilnius

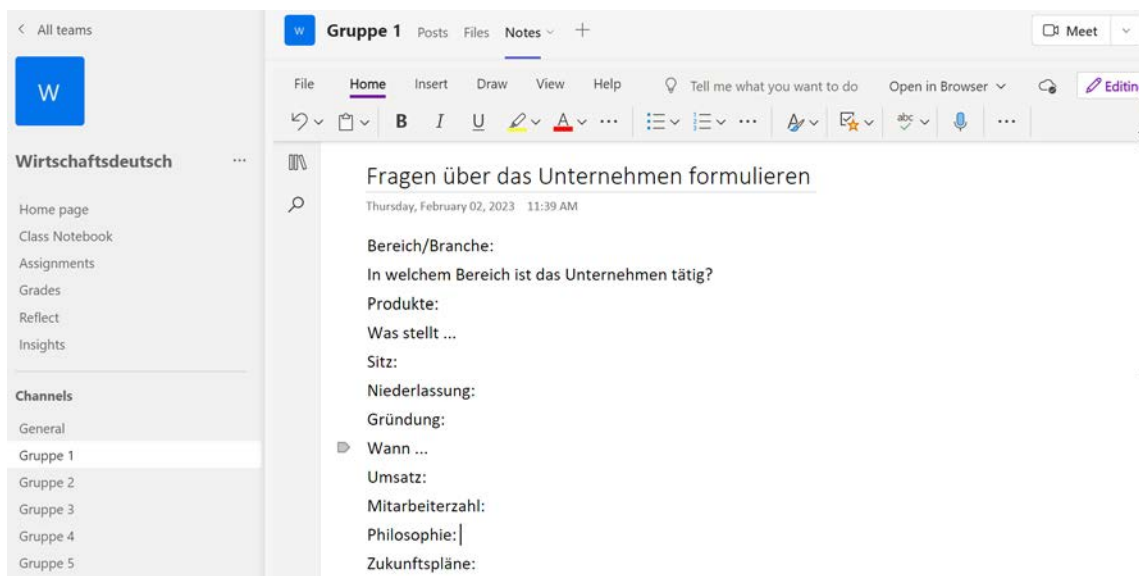
V tejto úlohe sa študenti naučili identifikovať odborné slová, vyhľadať gramatické informácie o tejto lexéme, jej ekvivalenty v iných jazykoch a definíciu významu, nájsť kolokátory a príklady použitia a dokázať zdroje. Heslá vytvorené študentmi môžu komentovať a opravovať pedagógovia, takže študenti majú k dispozícii tematický slovník, ktorý obsahuje dôležité jazykové informácie, ako aj odkazy na zdroje a ďalšie heslá v slovníku. Okrem všetkých ostatných uvedených zručností študenti získavajú aj mediálne kompetencie na prácu s digitálnymi nástrojmi.

3.3 Microsoft Teams⁶ ako vzdelávacia platforma

V pandemickom období sa mal byť celý vyučovací proces pretransformovať na digitálnu formu bez špeciálnej prípravy. Školy, vysoké školy a iné vzdelávacie inštitúcie boli nútené organizovať online vyučovanie a využívať komunikačné nástroje ako *MS Teams* alebo *Zoom*.

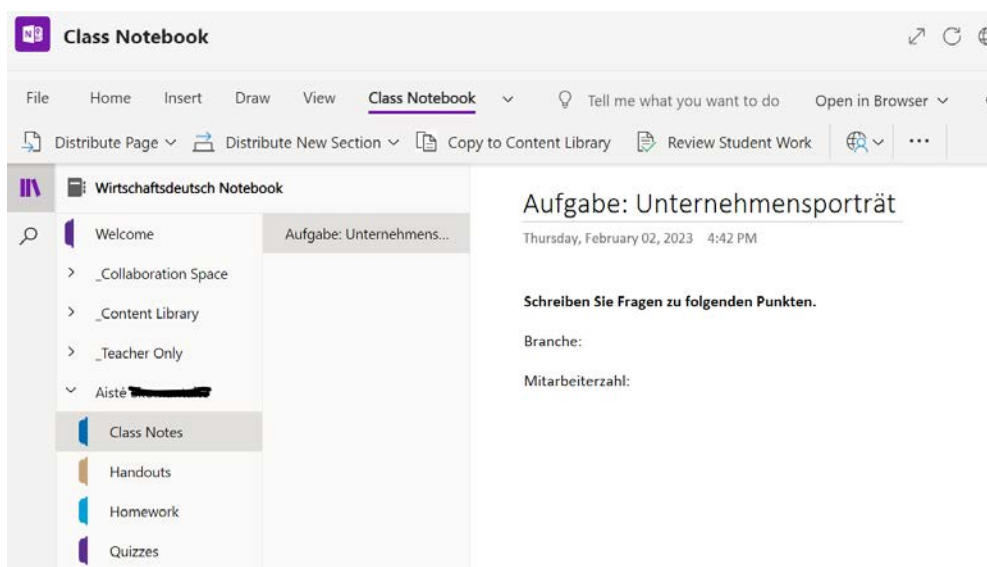
Tieto komunikačné platformy sa využívajú aj pri výučbe odborne zameraných cudzích jazykov a ponúkajú určité možnosti osvojenia si jazyka. Okrem videokonferencie na úvod do témy alebo vysvetlenie pedagógom alebo na výmenu názorov medzi študentmi a prezentáciu výsledkov diskusie v pléne možno využiť aj ďalšie funkcie týchto platforiem. Pri skupinovej práci, ktorú *MS Teams* umožňuje, môžu študenti nielen diskutovať a vypracovávať spoločné riešenia vo videokonferencii, ale aj využívať funkciu zapisovania poznámok a spoločne formulovať svoje odpovede na otázky, kľúčové body a podobne. Príklad na obrázku 11 ukazuje, ako žiaci v rámci skupinovej práce spoločne formulujú otázky k podtémam portréту firmy.

⁶ *Microsoft Teams* je nástroj vyvinutý spoločnosťou Microsoft na digitálnu spoluprácu, ktorý umožňuje virtuálnu spoluprácu. <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-teams/group-chat-software> (02.02.2023)



Obr. 11: Príklad poznámok zo skupinovej práce na seminári o *MS Temas* v rámci predmetu obchodnej nemčiny na Univerzite Vilnius

Ako spôsob spolupráce v kurze alebo individualizácie úloh v odborne orientovanom vyučovaní cudzích jazykov slúži zápisník v *MS Teams*. Tu mohli študenti pracovať spoločne na texte rovnakým spôsobom ako pri skupinovej práci (pozri obr. 11). Umožňuje však aj individualizáciu úloh vytvorením individuálnych úloh pre študentov (pozri obr. 12):



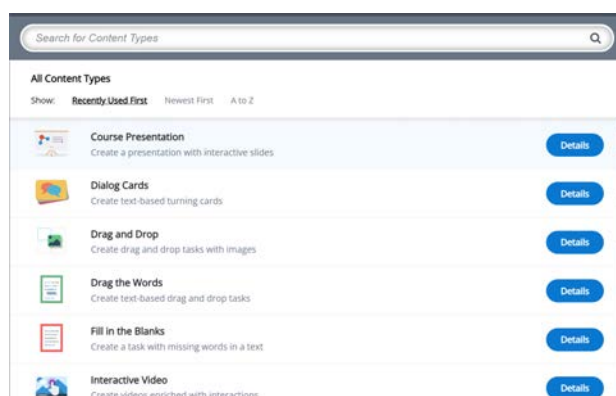
Obr. 12: Príklad zadania úlohy v zápisníku *MS Teams*, predmet obchodná nemčina na Univerzite Vilnius

Na príklade možno vidieť úlohu pre konkrétneho študenta, ktorý má napísať otázky k dvom podtémam portréту spoločnosti. Individualizované úlohy od študentov môžu pedagógovia v *MS*

teams skontrolovať, poskytnúť spätnú väzbu, napísať pripomienky a body a poslať ich späť na prepracovanie.

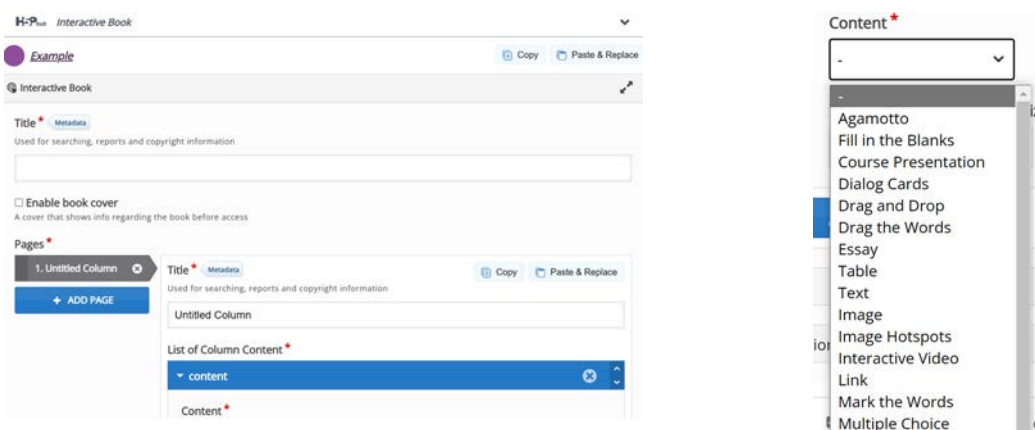
3.4 Digitálne kurzy pre odborne zamerané vyučovanie cudzích jazykov

Ďalším spôsobom, ako digitálne navrhnuť odborne zamerané kurzy cudzieho jazyka, je použitie nástroja *H5P*⁷. Tento softvér umožňuje vytvárať celé kurzy alebo vypracovávať jednotlivé úlohy, ktoré môžu byť neskôr sprístupnené študentom v kurzoch *Moodle*. *H5P* umožňuje vytvárať rôzne úlohy (napr. prezentácie, priradovacie úlohy, doplňovacie úlohy, úlohy typu pravda-nepravda, slohové úlohy, interaktívne video) s využitím textového a vizuálneho materiálu (pozri obrázok 13):



Obr. 13: Príklady typov úloh na *H5P*. URL: <https://h5p.org/node/add/h5p-content> (06.02.2023)

Na tvorbu jednotlivých jednotiek alebo celého kurzu možno použiť interaktívnu knihu, ktorá umožňuje vytvoriť sériu úloh s rôznym obsahom, ktorý je zobrazený vo forme jednotlivých úloh (pozri obr. 14):

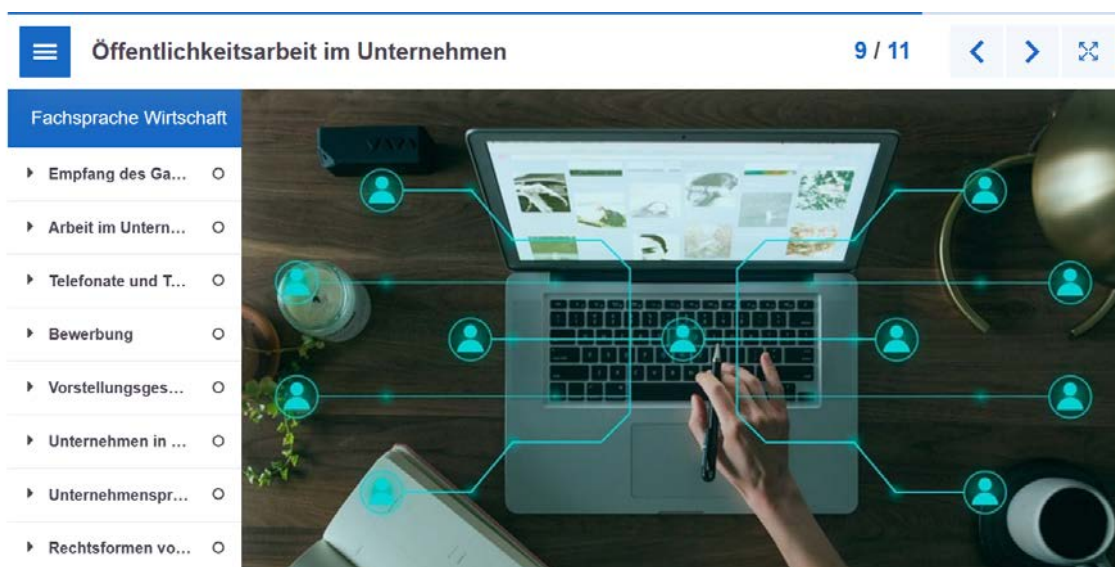


Obr. 14: Príklady úlohy "interaktívna kniha" na *H5P*. URL: <https://h5p.org/node/add/h5p-content> (06.02.2023)

⁷ *H5P* je webový nástroj, ktorý sa používa na vytváranie vzdelávacieho obsahu, ktorý možno integrovať na webové stránky a do kurzov *Moodle*. <https://h5p.org/> (06.02.2023)

Kurz alebo jednotlivé jednotky tak môžu tvoriť rôzne úlohy, ktoré sprostredkujú rôzny obsah učiva a umožňujú získať rôzne zručnosti v rámci odborne zameraného vyučovania cudzieho jazyka. Jednotky môžu študenti riešiť samostatne alebo sa môžu použiť ako vyučovacie jednotky v digitálnom alebo prezenčnom vyučovaní. Pre efektívnejšie osvojenie učebného obsahu je dôležitá spätná väzba od pedagógov. Mala by sa poskytovať v prezenčnom vyučovaní, vo videokonferencii, na vzdelávacej platforme ako sú *MS Teams* a *Zoom*, alebo v prípade potreby v písomnej forme prostredníctvom e-mailu alebo ako písomný komentár v *Moodle* alebo v chate v *MS Teams*.

Na príklade predmetu Fachsprache Wirtschaft (Odborný jazyk Hospodárstvo) (pozri témy predmetu na obr. 15), ktorý bol vytvorený v rámci projektu Erasmus+ "Germanistik Digital"⁸, uvádzame niekoľko príkladov úloh v rámci vyučovania DaF:



Obr. 15: Príklad z kurzu Odborný jazyk Hospodárstvo v rámci projektu Erasmus+ "Germanistik Digital"

V obchodnej komunikácii nejde len o výučbu obsahu predmetu, ale predovšetkým o "jazykovú schopnosť konať v danom predmete" (Buhlmann, Fearn 2018, s. 178) (pozri kapitolu 1). Podľa Buhlmanna a Fearnsa (2018, s. 244) je teda predmetové jazykové vyučovanie "spojené s jazykovou činnosťou" a "zručnosťou", takže by sa mali vyučovať zručnosti potrebné v danom predmete, napr. hovorenie a zodpovedajúce rečové zámery. Keďže napr. pri small talku je dôležitá aj interkultúrna zložka, mala by sa zohľadniť aj pri osvojovaní si zručnosti rozprávať⁹.

⁸ Podrobnejšie informácie o projekte Erasmus+ "German Studies Digital" na: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/> (06.02.2023)

⁹ Buhlmann a Fearn okrem iného poukazujú na to, že odborne orientované vyučovanie jazykov môže "zvýšiť citlivosť študentov na medzikultúrne rozdiely, sprostredkovať im relevantné vedomosti a budovať zručnosti v interkultúrnej komunikácii" (Buhlmann, Fearn 2018, s. 245).

Napríklad v rámci dialógu možno v interaktívnej knihe vytvoriť priradovaciu úlohu, keď sa otázky v rozhovore priradujú k odpovediam tak, aby vznikol zmysluplný dialóg (pozri obr. 16). Študenti túto úlohu riešia v *systeme Moodle* alebo na inej vzdelávacej platforme a správne riešenia môžu následne skontrolovať kliknutím na príslušné tlačidlo. Bolo by zmysluplné poskytnúť tento dialóg študentom ako model pre ďalšie dialógy a nechať ich tvoriť ďalšie dialógy na základe tohto modelu.

Petra Braun und Klaus Schneider fahren zum Hotel. Unterwegs sprechen sie über die Reise, das Wetter, die Städte in Deutschland usw. Setzen Sie die Fragen in die Lücken ein, die für die Antworten passen.

Wie war die Reise? ✓

Ganz gut, danke. Wir hatten nur fünfzehn Minuten Verspätung.

Wir hatten heute Morgen schlechtes Wetter, aber gestern schien die Sonne.

Nein, letztes Jahr war ich zwei Wochen hier im Urlaub, aber geschäftlich bin ich hier das erste Mal.

Prima! Wir hatten die ganze Zeit Sonne.

Aus Regensburg in Bayern, aber ich wohne und arbeite seit vielen Jahren in Hamburg.

Ja, das stimmt.

Wie hat es Ihnen hier gefallen? Wie ist das Wetter in Deutschland?

Woher kommen Sie in Deutschland? Ist es Ihr erster Besuch hier?

Hamburg ist eine schöne Stadt, nicht wahr?

1/6 Show solution Retry

Obr. 16: Príklad priradovacej úlohy v kurze Odborný jazyk Hospodárstvo v rámci projektu Erasmus+ "Germanistik Digital"

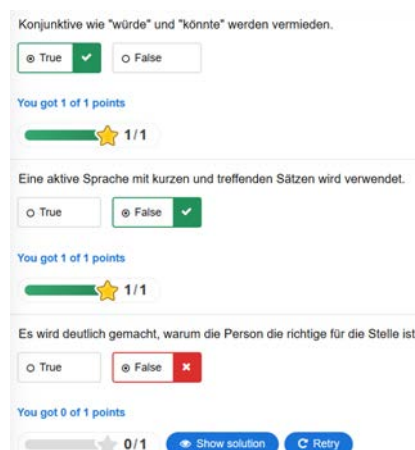
Ďalšou úlohou *HSP*, ktorú možno použiť v digitálnom kurze cudzieho jazyka, je úloha na priradovanie, keď sa k určitému obsahu (napr. slovám, skupinám slov, vetám) priradujú zodpovedajúce kľúčové slová alebo obrázky. Táto úloha sa môže použiť na osvojenie si odbornej slovnej zásoby alebo iných jazykových prostriedkov na vyjadrenie obsahu predmetu. Nasledujúci príklad znázorňuje (pozri obrázok 17), ako sa k témam priradujú jazykové prostriedky na vyjadrenie jednotlivých tém. Týmto sa študenti senzibilizujú na jazykové vyjadrenie čiastkovej témy. Zároveň sa oboznamujú so stratégiou, ako nájsť jazykové prostriedky pre danú tému¹⁰ :

¹⁰ Buhlmann a Fearn (2018, s. 245) okrem iného zdôrazňujú, že odborne zamerané jazykové vyučovanie musí byť založené aj na stratégiách.



Obr. 17: Príklad z kurzu obchodného jazyka v rámci projektu Erasmus+ "Germanistik Digital".

Ako úlohu v interaktívnej knihe alebo ako samostatnú úlohu integrovanú do kurzu možno vytvoriť úlohu typu pravda-nepravda, ktorá slúži na (seba)kontrolu porozumenia textu alebo na analýzu textu (pozri obr. 18):



Obr. 18: Príklad z kurzu Odborný jazyk Hospodárstvo v rámci projektu Erasmus+ "Germanistik Digital"

V uvedenom príklade ide o analýzu písomnej žiadosti vo vzťahu ku kritériám efektívnej komunikácie, ktorými sa zaoberala predchádzajúca úloha. To je obzvlášť dôležité pri odborne orientovanom vyučovaní jazyka v rámci štúdia germanistiky, pretože takouto analýzou sa študenti nielen učia predmetové jazykové vedomosti a zručnosti, ale získavajú sa aj jazykovedné kompetencie a (odborné) výskumné kompetencie na primerané používanie a analýzu príslušných jazykových javov (porov. Kontutyté 2021, s. 124 - 126).

Esej možno použiť na viaceré účely: napr. na odpovede na otázky, na vytvorenie firemnej prezentácie alebo na iné vzdelávacie ciele, pri ktorých je potrebná tvorba voľného textu. V nasledujúcom príklade sa esej používa na to, aby sa študenti zamysleli nad tým, čo čítali na tému

Standort (lokalita), a to tak, že napíšu, ktoré spoločnosti si vyberajú ktorý región ako miesto pre svoje podnikanie. V úlohe, kde je odpoveď pomerne jasná, je možné uviesť riešenie:

Schreiben Sie für welche Unternehmen Hellweg als Standort attraktiv sein kann.
Führen Sie Argumente an.

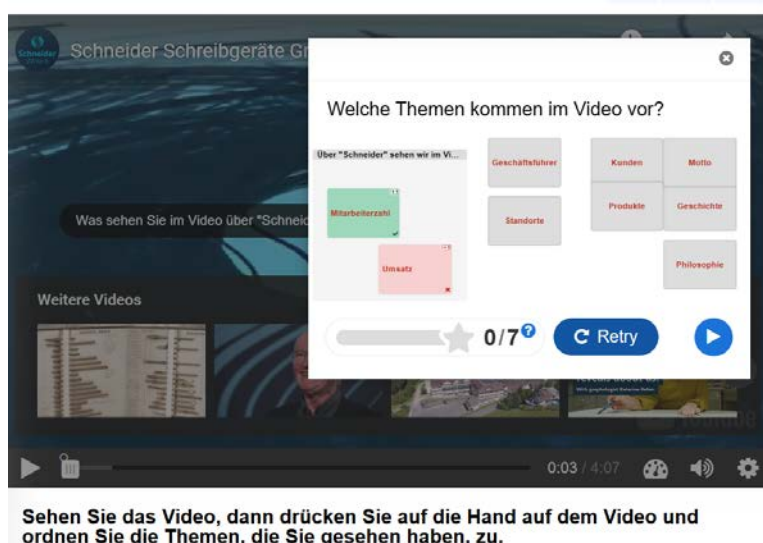
Sample solution

z. B. für die Unternehmen der Elektrotechnik, Metallverarbeitung, Lebensmittel- und Kunststoffindustrie, weil diese Branchen hier traditionell ansässig sind und die Region das Arbeitskräftepotenzial und die für diese Branchen entwickelte Infrastruktur und Logistik hat.

Retry

Obr. 19: Príklad z kurzu Odborný jazyk Hospodárstvo v rámci projektu Erasmus+ "Germanistik Digital"

Mimoriadne dôležitou možnosťou digitálneho kurzu je prepojenie úloh vytvorených pomocou softvéru *HSP* s autentickými textami. Kapitola 3.1 sa zaoberala tým, ako sa dá úloha prepojiť s online slovníkom v predmetovom vyučovaní cudzieho jazyka. Ostatné úlohy otvárajú možnosti prístupu k autentickým učebným materiálom vo forme textov alebo videí. Funkcia softvéru *HSP* "interaktívne video" umožňuje vytvárať úlohy pre obsah vo videu:



Obr. 20: Príklad z kurzu Odborný jazyk Hospodárstvo v rámci projektu Erasmus+ "Germanistik Digital"

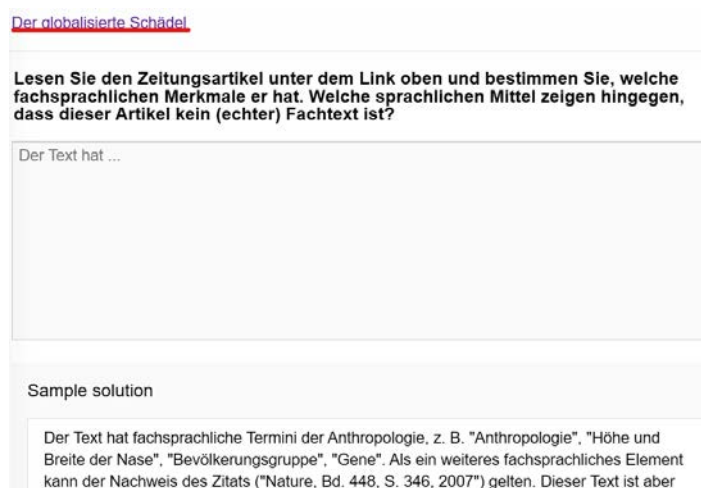
Obrázok 20 ukazuje, ako vytvoriť interaktívnu úlohu k videu, v ktorej musia študenti po pozretí videa o spoločnosti "Schneider Schreibwaren GmbH"¹¹ priradiť témy, ktoré sa objavili vo videu.

¹¹Video je použité s láskavým súhlasom spoločnosti "Schneider" v tomto kurze.

3.5 Digitálne úlohy na výučbu (odborne zameraných) výskumných zručností

Ako už bolo spomenuté v predchádzajúcich kapitolách, pri štúdiu germanistiky v zahraničí je potrebné rozvíjať nielen odborné jazykové kompetencie, mediálne kompetencie, ale aj výskumné kompetencie študentov, na čo možno využiť tiež digitálne médiá. Výskumná kompetencia sa dá využiť nielen v akademickej oblasti, ale senzibilizuje študentov germanistiky aj na jazykové javy nemčiny ako cudzieho jazyka, čo môže prispieť k efektívnej (interkultúrnej) komunikácii v profesionálnom živote.

V digitálnom kurze Lingvistika odborného jazyka, ktorý bol vytvorený v rámci medzinárodného projektu Erasmus+ "Germanistik digital", prispievajú úlohy vytvorené pomocou nástroja *H5P* k rozvoju výskumnej kompetencie (odborného jazyka), ako aj mediálnej kompetencie. Príkladom je úloha na analýzu slovnej zásoby v odbornom texte, kde sa využíva prepojenie na internetové texty (pozri obr. 21):



Obr. 21: Príklad z kurzu Jazykoveda odborného jazyka v rámci projektu Erasmus+ "Germanistik Digital"

Po získaní poznatkov o znakoch populárno-vedeckej literatúry študenti analyzujú mediálny populárno-vedecký text vo vzťahu k týmto znakom, identifikujú tieto znaky a zdôvodnia, prečo tento text nie je vedeckým textom. Po samostatnom vypracovaní úlohy sa študentom ponúkne kľúč riešenia.

Možnosť prepojenia možno použiť aj na prístup k odbornej literatúre. Odkaz cez link na vedecký informačný systém o nemeckej gramatike "grammis" predstavuje teoretický materiál o konektoroch nemeckého jazyka, ktorý slúži ako podklad pre ďalšiu úlohu identifikácie významu konektorov v odbornom texte (pozri obr. 22). Študenti sa oboznamujú aj s digitálnym zdrojom nemeckej gramatiky. Pritom sú oboznámení aj s tým, že tento systém, ako aj iné digitálne zdroje (napr. vedecké online publikácie) môžu využiť pri ďalšej výskumnej práci alebo tvorbe textov v rámci svojho štúdia alebo profesie:



Obr. 22: Príklad z kurzu Jazykoveda odborného jazyka v rámci projektu Erasmus+ "Germanistik Digital"

4 Závěrečné poznámky

Pri online vyučovaní sa kvôli pandémie ukázali ďalšie možnosti osvojovania si jazyka vrátane získavania odbornej jazykovej kompetencie. Pedagógovia a študenti boli konfrontovaní s odlišnými podmienkami procesu osvojovania si jazyka, čo otvorilo nové výzvy, ale aj nové cesty vo vyučovaní jazyka. Bez ohľadu na problémy táto situácia so sebou priniesla aj nové didaktické perspektívy.

Keďže absolventi germanistiky v zahraničí čoraz častejšie pracujú v podnikateľskom sektore, dôležitou kompetenciou, ktorú je potrebné získať v rámci študijného programu, je znalosť odborného jazyka. Okrem toho sa veľký význam prikladá kľúčovým kompetenciám, medzi ktoré patrí aj mediálna kompetencia. Digitalizácia procesu osvojovania si jazyka môže pri osvojovaní si odborného cudzieho jazyka (aj v štúdiu germanistiky) priniesť isté výhody: v rámci jazykového vzdelávania môžu študenti získať aj mediálnu kompetenciu a proces učenia môže byť koncipovaný samostatnejšie a individuálnejšie. Na digitálne projektovanie vyučovacieho procesu možno využiť softvér, nástroje, komunikačné platformy alebo iné digitálne zdroje (napr. *AntConc*, *DWDS*, *H5P*, *Moodle*, *MS Teams*, *Zoom*), ktoré sú vyvinuté na (ale nielen) didaktické účely.

Digitálne vyučovanie, bez ohľadu na jeho výhody, má samozrejme aj negatívne stránky, ktoré by sa mali zohľadniť pri digitalizácii vzdelávacieho obsahu: živý kontakt je v procese učenia sa veľmi dôležitý a najmä pri osvojovaní si cudzieho jazyka je komunikácia tvárou v tvár dôležitou súčasťou interakcie a mala by byť v procese učenia sa jazyka prítomná, takže za určitých okolností by sa ako forma výučby mala používať zmiešaná výučba, pri ktorej by potom mohli mať študenti digitálne poskytnutý učebný obsah integrovaný do celého kurzu. Ak nie je možnosť prezenčnej výučby, odporúča sa videokonferencia na komunikačnej platforme na zabezpečenie interakcie, diskusie alebo spätnej väzby.

Literatúra

- ALUOJA, Siiri/LOOGUS, Terje (2015): Kollokationen in medizinischen Leitlinien: Ein deutsch-estnischer kontrastiver Vergleich. In: Eglė Kontutytė/Vaiva Žeimantienė (Hrsg.): Sprache in der Wissenschaft. Germanistische Einblicke. (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 111). Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 207–220.
- BEIßWENGER, Michael/KNOPP, Matthias (2019): Soziale Medien in Schule und Hochschule. Zur Einführung. In: Michael Beißwenger/Matthias Knopp (Hrsg.): Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven. (Forum Angewandte Linguistik 63). Berlin u. a.: Peter Lang., 9–21.
- BUHLMANN, Rosemarie/FEARNS, Anneliese (2018): Handbuch fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin: Frank & Timme. (Forum für Fachsprachenforschung 141).
- DeSeCo (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. URL: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (20.01.2023)
- DUBOVA, Agnese/PROVEJA, Egita (2016): Zum Einsatz der KoGloss-Methode beim studienbegleitenden Deutschunterricht. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Nr.1.04.2016. Darmstadt: TU Darmstadt. URL: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3050/> (01.02.2023)
- EFING, Christian/KIEFER, Karl-Hubert (2018): Fach- und Berufssprachenvermittlung. In: Jörg Roche/Sandra Drumm (Hrsg.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen. Tübingen: Narr Francke Attempto, 167–196.
- HAß, Ulrike/KONTUTYTĖ, Eglė /ŽEIMANTIENĖ, Vaiva (2017): KoGloss – Ein Projekt hat doch kein Ende. In: Jarochna Dąbrowska-Burkhardt/Ludwig M. Eichinger/Uta Itakura (Hrsg.): Perspektiven in Forschung und Lehre. Deutsch: lokal – regional – global. Studien zur deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache. Bd. 77. Tübingen: Narr, 233–246.
- HAß, Ulrike/ŽEIMANTIENĖ, Vaiva/KONTUTYTĖ, Eglė (Hrsg.) (2020): Germanistik für den Beruf. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. (Forum Angewandte Linguistik 64).
- KERRES, Michael (2018): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung neuer Lernangebote. 5. Auflage. Oldebourg: de Gruyter.
- KONTUTYTĖ, Eglė (2011): Unternehmenskommunikation Deutsch. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- KONTUTYTĖ, Eglė (2021): Fachsprachen(kompetenzen) und Germanistikstudium: Versuch einer Positionsbestimmung für die Auslandsgermanistik In: Klaus Geyer/Anke Heier/Mette Skovgaard Andersen (Hrsg.): Tysk(a) – saksa – vācu – vokiečių – þýska 2020. Teil 1: Deutsche Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Ausgewählte Beiträge zum XI. Nordisch-Baltischen Germanistentreffen in Kopenhagen vom 26.–29. Juni 2018. Berlin u. a.: Peter Lang, 111–129.
- MASIULIONYTĖ, Virginija/ŠILEIKAITĖ-KAISHAURI, Diana (2020): Germanistikstudium an der Universität Vilnius und Berufsbilder litauischer Germanist(inn)en. Untersuchung zum beruflichen Verbleib der Absolvent(inn)en 2002–2018. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Projektgruppe KoGloss (2012): KoGloss: kollaborative korpusbasierte Konstruktionsglossare im Fremdspracherwerb der Hochschulen und im Beruf. Duisburg-Essen, Tartu, Vilnius, Ventspils. URL: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/28881/Manual_DE.pdf (31.01.2023)

ROCHE, Jörg (2008): Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen. Ismaning: Hueber.

ROCHE, Jörg (2018): Mediale Lernmehrwerte durch Aufgaben- und Handlungsorientierung – Berufs-, Geschäfts- und Wissenschaftssprachen. In: Jörg Roche/Sandra Drumm (Hrsg.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen. Tübingen: Narr Francke Attempto, 240–250.

Internetové zdroje

URL 1: AntConc: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> (01.02.2023)

URL 2: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): <https://www.dwds.de/> (23.01.2023)

URL 3: grammis. <https://grammis.ids-mannheim.de/> (08.02.2023)

URL 4: Microsoft Teams: <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-teams/group-chat-software> (02.02.2023)

URL 5: Moodle: <https://moodle.org/?lang=de> (02.02.2023)

URL 6: Wortschatz Leipzig: https://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu_news_2021 (31.01.2023)

H5P. <https://h5p.org/> (06.02.2023)

E-learning a metóda založená na pamätných miestach vo vyučovaní DaF

Milka Enčeva, Univerzita v Maribore, Slovinsko

1 Úvod

Počas epidémie Corona sa ukázalo, že mnohé vzdelávacie inštitúcie nezvládajú požiadavky digitálneho veku. Prezenčné vyučovanie bolo potrebné zo dňa na deň nahradiť online vyučovaním, pričom sa konštatovalo, že chýbajú vhodné učebné materiály, že učitelia nevedia využiť ani už dostupné digitálne nástroje, že by sa mali v tejto oblasti čo najskôr vyškoliť. V dôsledku epidémie sa procesy digitalizácie vzdelávacieho systému výrazne urýchlili. Dovtedy postupovali pomaly a ich dokončenie bolo vo vzdialenej budúcnosti.

Projekt Erasmus+ *Germanistik Digital* (GEDI) (2021-2023)¹ sa zameriava na moderný a aktuálny dizajn vyučovacích a vzdelávacích procesov v terciárnom sektore *germanistiky*. V rámci projektu boli vytvorené učebné materiály pre rôzne germanistické predmety vrátane jazykového vzdelávania študentov germanistiky. Tým druhým sa budeme v tomto článku venovať podrobnejšie, konkrétne učebným jednotkám pre jazykovú úroveň C1.2, ktoré vychádzajú z metódy pamätných miest. Zohľadneniu kulturologickej a cudzojazyčnej didaktickej perspektívy pri tvorbe učebných materiálov pre hodiny DaF vo vysokoškolskom sektore prikladáme veľký význam.

Koncept pamätných miest sa používa z týchto dôvodov:

1. Metóda pamätných miest je obzvlášť vhodná pre vyučovanie nemčiny ako cudzieho jazyka (tzv. DaF), pretože študenti sa oboznamujú s kultúrnym rámcom, v ktorom sa nachádzajú ľudia v nemecky hovoriacich krajinách, a tak majú možnosť kriticky nazerať na hotové interpretačné schémy alebo obrazy dejín.
2. Cieľovou skupinou sú študenti germanistiky, ktorí majú potrebné jazykové znalosti na spracovanie komplexných tém, ako sú pamätné miesta vo výučbe cudzích jazykov.

¹ Do projektu *Germanistik Digital* sú zapojené germanistické ústavy zo 6 partnerských univerzít v Európe (Slovensko, Litva, Lotyšsko, Srbsko, Slovinsko, Česká republika). Cieľom je vytvoriť platformu OER s online študijnými materiálmi (prednášky, cvičenia, úlohy).
<https://gedi.germanistik-ucm.eu> (22.1.2023) [URL1]

3. Zložitost' viackanálových spomienkových procesov si vyžaduje mediálnu rozmanitosť pri spracovaní a prezentácii vybraných pamätných miest. To je možné vďaka využívaniu E-learningového vzdelávania.

V tomto článku chceme ukázať, ako možno využiť potenciál konceptov kultúrnej a kolektívnej pamäti a pamätných miest v kontexte didaktiky cudzích jazykov a ako možno z hľadiska kultúry a didaktiky cudzích jazykov vytvoriť učebné materiály pre jazykové vyučovanie študentov germanistiky prostredníctvom rôznych foriem výučby (prezenčná a online výučba alebo synchrónna a asynchrónna výučba) s vhodnými metódami. Ďalším cieľom je využiť učebné jednotky vytvorené na základe metódy pamätných miest ako základ pre vytvorenie učebných jednotiek pre pamätné miesta v Nemecku a v príslušných domovských krajinách študentov germanistiky po ukončení projektu *GED* (2021 - 2023). Týmto spôsobom možno nájsť paralely medzi pamätnými miestami v oboch krajinách a vypracovať podobnosti a rozdiely. V súlade s tým boli učebné jednotky vytvorené na hodinách nemčiny ako cudzieho jazyka v rámci projektu *GED*/koncipované ako otvorený súbor materiálov, ktoré možno ďalej testovať, vyhodnocovať a rozširovať.

2 Definícia dôležitých pojmov

2.1 E-learning

E-learning alebo elektronické vzdelávanie sa vzťahuje na všetky formy vzdelávania, ktoré sú podporované elektronickými alebo digitálnymi médiami. Keďže tento pojem zatiaľ nemá všeobecne prijatú definíciu, charakterizujú ho aj tieto vlastnosti: multimedialnosť, multimodalita, interaktivita a multikodalita [ULR 2].

Ak sa pri výučbe používajú rôzne médiá, ako sú texty, videá, obrázky atď., nazýva sa to multimédiá.

Multimodalita znamená, že na prijímanie informácií a vnímanie zmyslových vnemov sa súčasne používajú rôzne zmyslové kanály. Pri použití videa na vyučovacej hodine možno zapojiť vizuálny aj sluchový kanál.

Interaktivita je aktívna účasť učiacich sa na procese učenia prostredníctvom interakcie s učebným obsahom, napr. pri interaktívnych cvičeniach alebo riešení kvízov na hodinách cudzieho jazyka.

Multikodalita sa vzťahuje na prezentáciu vzdelávacieho obsahu v rôznych formátoch, napr. text aj ako zvukový súbor alebo tabuľka ako diagram, čo umožňuje zohľadniť rôzne typy vzdelávania.

Postupom času sa vyvinuli rôzne formy E-learningového vzdelávania: zmiešané vyučovanie tzv. Blended Learning, virtuálna trieda, učiace sa komunity tzv. Learning Communities, počítačom podporované kooperatívne vzdelávanie. Keďže sa budeme zmiešanému vyučovaniu Blended

Learning podrobnejšie venovať v kapitole 6 *Návrh vyučovacích jednotiek podľa koncepcie zmiešaného vyučovania Blended Learning*, na tomto mieste si tento pojem len zdefinujeme. Podľa klasickej definície je zmiešané učenie sa / zmiešané vyučovanie kombináciou prezenčného a online učenia. Postupom času sa táto definícia upravila a v súčasnosti hovoríme o kombinácii synchrónneho a asynchrónneho učenia. V tomto článku sa používa druhá definícia zmiešaného vyučovania, ktorá zohľadňuje zmeny v podmienkach vyučovania a učenia sa spôsobené pandémiou Corona. Synchrónne učenie môže prebiehať ako prezenčná výučba aj ako online výučba. To poskytuje väčšiu flexibilitu, pretože prítomnosť nie je nevyhnutná, iba možná. Asynchrónne vyučovanie je koncipované ako samostatné elektronické vyučovanie. Spôsob realizácie zmiešaného vzdelávania závisí od cieľovej skupiny, cieľov vzdelávania a potrieb. Zvyčajne sa synchrónne a asynchrónne učenie striedajú. Neexistuje jeden scenár zmiešaného učenia, pretože je možné zvoliť rôzne poradie synchrónnych a asynchrónnych fáz.

2.2 Kolektívna pamäť

V článku sa odvolávame na koncepcie kultúrnej a kolektívnej pamäti, ako ich rozpracovali Maurice Halbwachs, Aleida Assmannová a Jan Assmann, ako aj na koncepciu pamätných miest, ktorú vytvorili Pierre Nora, Etienne François, Hagen Schulze a ďalší.²

Najprv stručne načrtujeme pojmy kolektívna a kultúrna pamäť a pamätné miesta a potom zdôvodníme, prečo sa metóda pamätných miest javí ako vhodná aj v oblasti nemčiny ako cudzieho jazyka.

Tak ako si každý človek pamätá rôzne udalosti vďaka svojej individuálnej pamäti, aj ľudia patriaci do skupiny, či už ide o vlastnú rodinu, združenie alebo dokonca celú spoločnosť, si pamätajú rôzne udalosti, pretože majú kolektívnu pamäť. "Kolektívna pamäť je pamäť, ktorú zdieľame, tak ako zdieľame jazyk, tak ako zdieľame jazyk s ostatnými, to isté platí aj o pamäti," hovorí Jan Assmann [URL 4]. Podľa neho sa kolektívna pamäť skladá z komunikačnej a kultúrnej pamäti. Komunikačnú pamäť definuje "... ako tie druhy kolektívnej pamäti, ktoré sú založené výlučne na každodennej komunikácii" (Assmann, 1988: s. 10). Tá sa vyznačuje nešpecializovanosťou, bez pevného rozdelenia rolí, bez presného vymedzenia konkrétnej témy a neorganizovanosťou. Najdôležitejšou charakteristikou komunikačnej pamäti je jej obmedzený časový horizont. Zahŕňa tri generácie alebo približne 80 rokov. Časový horizont sa rozširuje paralelne s vývojom súčasnosti. Komunikačná

² Mená všetkých autorov, ktorí rozvíjajú tieto koncepcie, možno nájsť na adrese: <https://memodics.wordpress.com/about/> = [ULR 3] (23.1.2023); zoznam prác o kultúrnej pamäti a pamätných miestach možno nájsť na adrese: <https://memodics.wordpress.com/literatur-und-materialien/literatur/literatur-erinnerungsorte/> = [URL 4] (23.1.2023).

pamäť nemá pevné body, takže ju možno viazať na pevný bod v stále sa rozširujúcej minulosti (Assmann, J. 1988, s. 11).

Skupina, rodina, organizácia si nepamätá všetky udalosti, ale len tie, ktoré v danom momente považuje za dôležité. Rovnako je to aj s individuálnou pamäťou, človek si nepamätá všetko, čo zažil, čo sa naučil, čo videl. Mozog nie je zberateľ faktov. Epizodická pamäť človeka, v ktorej sú uložené biografické veci, je plastická a tvárna. Tým sa dá vysvetliť skutočnosť, že človek si jednu a tú istú udalosť pamätá inak alebo ju inak hodnotí. Rozhodujúcim faktorom je situácia alebo kontext, v ktorom na ňu človek spomína. Pamäť prispôsobuje spomienky aktuálnej situácii, príslušným okolnostiam. Prispôbovanie, reinterpretácia, ba dokonca vytrácanie sa spomienok je typické pre individuálnu aj kolektívnu pamäť, konkrétne pre tú jej časť, ktorá sa nazýva komunikačná pamäť.

Komunikačnú pamäť charakterizuje blízkosť ku každodennému životu, komunikácia a časové obmedzenie. Zahŕňa tri generácie, pretože priama osobná komunikácia je možná len v tomto období. Naproti tomu kultúrna pamäť je vzdialená od každodenného života a jej horizont nie je obmedzený. Má pevné body, ktoré predstavujú dôležité udalosti v minulosti a ktorých pamäť sa udržiava prostredníctvom textov, pamiatok, audiovizuálnych nosičov a inštitucionálnej komunikácie (recitácie, čítania atď.) (porov. Assmann 1988, s. 12). Kultúrna pamäť obsahuje spomienky, ktoré ležia ďaleko v minulosti, takže si ich žiaden človek nemôže osobne pamätať.

Aleida Assmannová (2020) opisuje kultúrnu pamäť ako "... dlhodobú pamäť spoločnosti, ktorá platí a je platná naprieč generáciami a na ktorú možno vždy nadviazať". [URL 5]. Je to referenčný bod, ktorý sa nemusí obnovovať s každou generáciou alebo s každou politickou zmenou.

Kultúrna pamäť poskytuje človeku kultúrny rámec, v ktorom sa nachádza skupina, v ktorej žije. A. Assmann (tamtiež) uvádza dôležité oblasti, ktoré môžu byť pre jednotlivé skupiny identitotvorné. Náboženstvo nazýva najstaršou vrstvou kultúrnej pamäti. Ďalšou oblasťou je umenie, ktoré zahŕňa hudbu a maľbu, ako aj literatúru. Treťou oblasťou je história.

Obzvlášť oblasti umenia a histórie sú formujúce pre kultúru a identitu spoločnosti. Ak si človek uvedomuje dôležitú úlohu umenia a histórie pre kultúrnu pamäť, mal by ich na vyučovaní využívať špecificky a z kultúrno-didaktického hľadiska. Učiť sa jazyky znamená učiť sa komunikovať v inom jazyku. Na úspešnú komunikáciu však nestačia len gramatické pravidlá a slovná zásoba, ale človek by mal poznať aj kultúrny rámec, v ktorom sa nachádza spoločnosť, ktorej členovia hovoria jazykom, ktorý sa chce naučiť. Prístup pamätných miest sa ukázal ako mimoriadne vhodný pre kultúrne učenie vo vyučovaní cudzích jazykov.

2.3 Pamätné miesta

"Pamätné miesta Nemecka" (2001), "Pamätné miesta Šlezvicka-Holštajnska" (2006), "Pamätné miesta staroveku" (2006-2010), "Pamätné miesta nemeckej koloniálnej histórie" (2013), "Pamätné miesta NDR" (2009), aby sme vymenovali len niektoré z nemecky písaných prác, ktoré obsahujú slovo *Erinnerungsorte* vo svojom názve. Konceptiu *pamätných miest* vypracoval v 80. rokoch 20. storočia francúzsky historik Pierre Nora a odvtedy si ju osvojili mnohí bádatelia v oblasti histórie a kulturológie.

Pamätné miesta sú chápané ako symbolické reprezentácie, ktoré zohrávajú relevantnú úlohu v určitých pamäťových diskurzoch. Podľa Nory (1996, s. XVII) sa pamätné miesto chápe ako "akýkoľvek druh významnej entity, či už materiálnej alebo nemateriálnej". Môžu to byť osoby alebo mýtické postavy, rituály, slávnosti, predmety, budovy, rieky a mnohé ďalšie. Siebek (2017, s. XVII) upozorňuje, že pamätné miesta nie sú objektívne existujúcimi javmi, ale konštrukciami, heuristickým modelom, ktorý slúži určitému poznávaciemu záujmu.

Výskum pamätných miest nie je o minulosti ako takej, ale o jej neustálom opätovnom používaní, o jej používaní a zneužívaní a o jej význame pre nasledujúce prítomnosti; nie o tradícii, ale o spôsobe jej vytvárania a odovzdávania (Nora 1996, s. XXIV).

Etienne François, ktorý spolu s Hagenom Schulzem vydal tri zväzky *Deutsche Erinnerungsorte* (2001), chápe pamätné miesta ako "miesta kryštalizácie kolektívnej pamäti a kolektívnej identity". Podľa neho sa vyznačujú vysokým symbolickým rozmerom a spájajú medzi sebou viaceré asociácie. Veľké skupiny ľudí sa cítia byť oslovené pamätnými miestami a odovzdávajú si ich naprieč generáciami (URL 6).

Pamätné miesta sa vzťahujú na udalosti, ktoré ležia rôzne ďaleko v minulosti a mali v priebehu času rôzne konjunkcie. Hrad Wartburg bol v Lutherovom čase takmer zabudnutým starým hradom, ktorý sotva stál za zmienku, a ako taký bol ideálnym úkrytom pre Luthera, ktorý bol vyhlásený za zločinca. V 19. storočí bol potom hrad prestavaný v historizujúcom štýle, pretože približne v tomto období sa záujem o minulosť stal veľmi veľkým. Od roku 1999 je hrad zapísaný na zozname svetového dedičstva UNESCO.

Vedecký diskurz o pamätných miestach by mal slúžiť nielen na preklenutie priepasti medzi historiografiou a kolektívnou pamäťou, ale aj na poukázanie na inštrumentalizáciu pamätných miest politickými skupinami, a tým zvýšiť povedomie o manipulovateľnosti kolektívnej pamäti. Uplatňovanie prístupu pamätných miest vo vyučovaní cudzích jazykov by mohlo prispieť aj k reflexii a kritickému mysleniu.

3 Výber pamätných miest

Historici Etienne François a Hagen Schulze, inšpirovaní sedemzväzkovým dielom Pierra Nora *Les lieux de mémoire* (1984-1992), v ktorom predstavil pojem pamätných miest, sa vo svojom diele *Deutsche Erinnerungsorte* (2001) venujú 120 pamätným miestam z viac ako 400 návrhov, takže nie je jednoduché urobiť vhodný výber z množstva všetkých možných pamätných miest. Schmidt/Schmidt na rozdiel od François/Schulzeho (2001) pri zostavovaní svojej zbierky učebných materiálov vylučujú nehmotné pamätné miesta a odôvodňujú to tým, že "... koncepcia miesta 'nehmotných' miest [sa] príliš odkláňa od Halbwachsovej koncepcie, pretože sa nevzťahuje na miesta, ale len na topoi" (Schmidt/Schmidt 2007, s. 424). V tomto príspevku, podobne ako vo François/Schulze (2001), sa "nehmotné miesta" považujú za súčasť pamätných miest, pretože rovnako ako "hmotné miesta", povedané lexikou François (URL 6), majú vysoký symbolický rozmer a schopnosť spájať viaceré asociácie a oslovovať veľké skupiny ľudí.

Pri výbere pamätných miest sme zohľadnili nasledujúce skutočnosti:

1. Zahnúť do vyučovania viacero typov pamätných miest (budovy, historické osoby, predmety, miesta, knihy, jazyky).
2. Venovať sa pamätným miestam, ktoré poukazujú na pozitívne udalosti aj temné stránky nemeckej histórie.
3. Vybrať pamätné miesta, ktoré sa vzťahujú na rôzne obdobia nemeckej histórie.
4. Pamätné miesta vyberať podľa ich významu pre súčasnosť tak, aby boli zaujímavé pre študentov germanistiky a mohli ich motivovať k zamysleniu.
5. Vonkajšej perspektíve, t. j. zahrnutiu pamätných miest v Nemecku, ktoré sa vo vlastnej krajine považujú za mimoriadne dôležité, a odkazu na pamätné miesta v domovskej krajine sa venovala náležitá pozornosť.

V knihe P. Nora (1984-1992) sú pamätné miesta usporiadané chronologicky. Naproti tomu v knihe François/Schulze (2001) sú pamätné miesta zoskupené okolo 18 tematických kľúčových slov, ako napríklad *impérium, básnici a myslitelia, vina, sloboda, disciplína, úspech, vzdelanie* a iné.

Pre vyučovacie jednotky, ktoré sú predmetom tohto článku, bolo vybraných päť pamätných miest, pretože vzdelávacie balíky definované v projekte obsahujú po 10 vyučovacích jednotiek v rozsahu 2 vyučovacích hodín.

Pamätné miesta sú uvedené v poradí, v akom sa o nich hovorí vo vyučovacích jednotkách: pamätný kameň (predmety), Wartburg (Budova), Martin Luther (historická osobnosť), Hanza (združenie miest a obchodu) a Plattdeutsch (jazyk). Pri usporiadaní sme vychádzali z cezhraničného pamätného miesta z nedávnej minulosti – pamätný kameň – pretože sa priamo týka našej súčasnosti. Pamätné kamene sa kladú aj dnes, a to nielen v Nemecku, ale aj v mnohých ďalších európskych krajinách vrátane krajín partnerov projektu. Skôr ako prejdeme k pamätným miestam

zo vzdialenejšej minulosti, chceli by sme u študentov vzbudiť záujem o celý komplex tém s odkazom na pamätné miesto *pamätný kameň* v súčasnosti a zároveň ich motivovať pre ich ďalšiu prácu.

Druhým pamätným miestom je hrad Wartburg so svojou pohnutou históriou. Nemecko je známe svojimi hradmi, ale hrad Wartburg je s dejinami Nemecka spojený viac ako ktorýkoľvek iný hrad. Vďaka legende o mečoch Wartburgu sa študenti ponoria 1000 rokov "spät" do minulosti. K veľkej sláve hradu prispel aj Luther, ktorý na hrade Wartburg preložil Bibliu do nemčiny.

Martin Luther, ktorý je podľa Münklera (2009) jedným z najdôležitejších národných mýtov Nemcov, sa tak stáva tretím miestom spomienky. Preklad Biblie a Lutherove zásluhy ako jazykového tvorca sú mimoriadne vhodnou témou pre študentov germanistiky z hľadiska didaktiky kultúry a cudzieho jazyka.

Štvrtým pamätným miestom je Hanza, ktorá mala trvalý vplyv na hanzovné mestá pri Severnom a Baltskom mori.

Rozhodujúcim faktorom pre výber piateho pamätného miesta -Plattdeutsch - bol študijný profil cieľovej skupiny, študentov germanistiky.

A tak sa kruh uzatvára. Na prvom mieste spomienka s aktuálnou témou *holokaustu a spomienka na* časy hradov, Luthera reformátora a prekladateľa Biblie, hanzové dejiny ako kus nemeckých hospodárskych dejín v stredoveku až po Plattdeutsch, v minulosti, ale aj dnes a zajtra.

Učebné jednotky o jednotlivých pamätných miestach tvoria samostatný celok a môžu byť spracované aj v inom poradí.

Naším cieľom bolo vybrať pamätné miesta, ktoré sú vhodné na vyučovanie dôležitých historických udalostí v Nemecku, ktoré poukazujú na konštruktívny charakter spomienok alebo pamätných miest, ktoré sú relevantné pre veľké skupiny a ktoré možno vyučovať metódami didaktiky cudzích jazykov (porovnaj Badstübner-Kizik 2020, s. 658).

4 Cieľová skupina

Učebné jednotky vytvorené v rámci projektu Erasmus+ GEDI (2021-2023) sú určené študentom nemeckého jazyka a literatúry na univerzitách v krajinách partnerov projektu, ale aj (mladým) dospelým, ktorí sa po skončení projektu zúčastňujú na kurzoch nemčiny ako cudzieho jazyka ponúkaných rôznymi vzdelávacími inštitúciami. Na úspešnú prácu s vyučovacími jednotkami sa vyžaduje znalosť nemeckého jazyka na úrovni B2/C1. Žiaci by mali byť schopní bez väčšej námahy porozumieť dlhším a zložitým vecným alebo vedeckým textom na danú tému a vyjadriť a zdôvodniť svoj názor na ne. Pre cieľové skupiny predovšetkým vo vysokoškolskom kontexte sú vhodné učebné materiály Schmidt/Schmidt (2007, s. 425) *Erinnerungsorte - Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* [ULR 7] a v bilaterálnom projekte *Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische*

Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache/ Nowe modele w dydaktyce kultury. Polsko-niemieckie miasta pamięci (2014-2015) [ULR 8]. V nemecko-poľskom projekte sú ako cieľová skupina explicitne uvedení študenti (interkultúrnej) germanistiky, nemčiny ako cudzieho jazyka, interkultúrnej komunikácie a aplikovanej lingvistiky na univerzitách v nemecky a poľsky hovoriacich krajinách.

Učebné materiály sú vhodné aj pre učiteľov z iných regiónov, pretože sa netýkajú len konkrétnej krajiny a môžu pokrývať širokú škálu aplikácií.

5 Jazykovo a kultúrno didaktické aspekty

Ako sa dajú pamätné miesta (pojmy, udalosti) užitočne didaktizovať na hodinách DaF tak, aby na jednej strane sprístupňovali kultúrne poznatky a reflexie a na druhej strane ponechávali priestor pre jazykovo-didaktické ciele?

Skôr než sa pokúsime odpovedať na túto otázku, chceli by sme hneď na úvod povedať, že pri tvorbe učebných materiálov sa okrem prístupu založeného na pamätných miestach hlásime k integratívne, reflexívne, interkultúrne, obsahovo orientovanému a orientovanému na študenta, ako aj mediálnemu prístupu z hľadiska didaktiky cudzieho jazyka.

Je výhodné, že tieto prístupy vyvolávajú v študentoch asociácie, aby mohli rozvíjať svoju tvorivosť pri zvládaní úloh. To sa zasa dá najlepšie dosiahnuť v rámci vyučovacej hodiny orientovanej na rôzne činnosti a produkty. Z didaktického aspektu cudzieho jazyka sa ako mimoriadne prospešná ukazuje práca s vecnými a literárnymi textami, hudbou, filmom, obrázkami, výskumom, prácou na projektoch, účasťou na diskusiách a ústnych prezentáciách. Tieto učebné podnety umožňujú širokú škálu úloh, ktoré sú veľmi vhodné aj pre kultúrne vzdelávanie. Z toho možno vyvodiť záver, že jazykové a kultúrne vyučovanie a učenie sa navzájom sa nevyklučujú, ale môžu sa v triede realizovať súčasne. Na jednej strane sa teda zohľadňuje požadovaná obsahová orientácia vyučovania cudzieho jazyka a na druhej strane sa prostredníctvom vyučovania v cudzom jazyku podporuje kultúrne učenie. Nejde pritom o systematické sprostredkovanie kultúrohistorických poznatkov, ale o "akceptovanie nevyhnutne fragmentárneho, provizórneho a nedokončeného charakteru týchto procesov učenia sa" (Badstübner-Kizik 2020, s. 667).

Komunikačná kompetencia bola určená ako hlavný cieľ vyučovania cudzích jazykov už v 70. rokoch 20. storočia. Spočiatku však bola v komunikatívnom prístupe redukovaná na "zvládnutie rečových prostriedkov v každodennom živote" (Rösler 2012, s. 77) a "na obyčajné vyhľadávanie informácií" (Legutke 2010, s. 73). Tento pohľad na komunikačnú kompetenciu už nezodpovedá požiadavkám súčasnej komunikácie a súčasnému chápaniu úlohy vzdelávania.

V dnešnej didaktike cudzích jazykov sa komunikačná kompetencia chápe ako diskurzna schopnosť. Podľa Legutkeho (tamtiež) sa diskurzna schopnosť chápe ako schopnosť ľudí zúčastňovať sa na viacjazyčných a komplexných sociálnych procesoch a diskurzoch a pomáhať ich formovať. Z toho možno vyvodiť záver, že participácii sa v didaktike cudzích jazykov venuje náležité miesto a že cudzojazyčná diskurzna schopnosť a kultúrna participácia sa stávajú kľúčovými didaktickými pojmami.

Schopnosť takto chápaného diskurzu by sa mala na hodinách DaF podporovať okrem iného aj zakotvením prístupu pamäťových miest.

Aby sa študenti úspešne zapojili do diskurzu pamäti, mali by mať nielen vedomosti o konceptoch pamäťových miest, ale aj rozvíjať svoje zručnosti a schopnosti vnímať, kriticky posudzovať a reflektovať diskurzy.

Keďže samotné písomné a ústne prejavy netvoria diskurz, do hodín DaF by sa mala zahrnúť aj hudba, filmy, fotografie, plagáty atď.

Hallet (2008, s. 89-90) odporúča pri tvorbe úloh zamerať sa tematicky na jeden aspekt a zaradiť do vyučovacej hodiny niekoľko textov/výrokov prezentovaných multimediálne. Samotné úlohy môžu byť koncipované ako diskusie a výmeny názorov.

To je aj dôvodom cieľov, ktoré sme si stanovili pri tvorbe učebných materiálov.

Jazykovo-didaktické ciele:

1. Rozšírenie a podpora jazykových kompetencií študentov na úrovni C1/2 a prechod na úroveň C2,
2. výučba stratégií na získavanie informácií z náročnejších, dlhších písomných a ústnych textov, na pochopenie implicitných významov a na spracovanie a sumarizáciu textu,
3. podpora slobodného prejavu a diskurznych zručností.

Kultúrno-didaktické ciele:

1. Rozširovanie historických a kultúrno-historických poznatkov,
2. rozpoznať a pochopiť význam (kultúrnych) historických udalostí pre súčasnosť,
3. rozvíjať povedomie o premenlivosti a premenlivosti pamätných miest.

Metodické ciele:

1. Vykonávať nezávislý výskum v rôznych médiách,
2. používať digitálne nástroje,
3. rozpoznať a uviesť interkultúrne paralely.

Je poľutovaniahodné, že napriek výhodám prístupu založeného na pamätných miestach existuje len málo prakticky orientovaných učebných a vzdelávacích materiálov v oblasti kultúrne orientovaného vyučovania DaF. Pri príprave učebných materiálov v rámci projektu GEDI sme využili ako dôležité východiská *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (Schmidt, K./ Schmidt, S.,

2007), *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen* (Roche, J./Röhling, J., 2014), *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext* (Badstübner-Kizik, C./Hille, A., 2015), *Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache* (Badstübner-Kizik, C./Hille, A. eds., 2016b) a *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache* (Badstübner-Kizik, C., 2020).

6 Návrh vyučovacích jednotiek podľa koncepcie zmiešaného vyučovania Blended Learning

Koncepcia vyučovacích jednotiek vytvorených pre jazykové vyučovanie študentov germanistiky v rámci projektu *GEDI* vychádza z koncepcie zmiešaného vyučovania. Určili sme nasledovné poradie synchronných a asynchronných vyučovacích fáz: asynchronná fáza prebieha pred synchronnou fázou. Rozhodli sme sa pre preto, lebo prostredníctvom asynchronnej fázy možno dosiahnuť rovnakú úroveň vedomostí. Študenti pracujú na obsahu učiva vlastným tempom, nezávisle od času a miesta. Tým sa ušetrí aj veľa času na synchronnú fázu. Prenos vedomostí prebieha v asynchronnej fáze a v synchronnej fáze sa pozornosť presúva na precvičovanie a uplatňovanie získaných vedomostí, na diskusiu a reflexiu. Tomu zodpovedá aj ponúkaný obsah učiva o pamätných miestach vo vyučovacích jednotkách, kde je cieľom vyjadriť a zdôvodniť vlastný názor, uvažovať o preberaných udalostiach, osobách atď. Okrem toho táto postupnosť pomáha dosiahnuť jazykové didaktické, kultúrno-didaktické a metodické ciele uvedené v kapitole 5.

V rámci bilaterálneho projektu *Kultur-didaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache* (ULR 8) (*Nemecko-poľské pamätne miesta v nemčine ako cudzom jazyku*) bol vypracovaný štvorstupňový model založený na modulárnom systéme (R. Behrendt 2016, s. 88). Prevzali sme ho pri koncipovaní jednotlivých vyučovacích jednotiek v našich učebných materiáloch, pretože dáva pedagógom voľnosť pri stanovovaní vlastných obsahových priorít a prispôsobovaní vyučovacích jednotiek záujmom žiakov a úrovni ich jazykových znalostí. V našom prípade je tiež v súlade s koncepciou zmiešaného vyučovania.

V ďalších vysvetlivkách sú jednotlivé fázy modelu ilustrované na príkladoch z nášho učebného balíka *Pamätne miesta* pre úroveň C1/2. Na prvej úrovni A, ktorú možno označiť ako úvod alebo úvodné odľahčenie, sa aktivizujú predchádzajúce vedomosti študentov o téme, ktorá sa bude preberať, vzbudí sa ich záujem o pamätne miesta a umožní sa prvotná orientácia. Študenti sa môžu zamyslieť nad svojimi osobnými asociáciami alebo dokonca predsudkami. Vo vyučovacej jednotke *Plattdeutsch* sa na úrovni A ponúka text v nemčine Plattdeutsch na predbežný úvod, študenti majú za úlohu preložiť text do spisovnej nemčiny. Pre študentov germanistiky v zahraničí to bude ich prvý

kontakt s týmto jazykom. Hneď si uvedomia, že ide o iný jazyk, ktorému napriek istým podobnostiam so štandardnou nemčinou nie je také ľahké porozumieť. To ich môže vyprovokovať a postaviť do pozície, že sa chcú naučiť viac o tejto nemčine. V tejto fáze po prvej úlohe s textom nasledujú ďalšie úlohy, ktoré sú dôležité z hľadiska jazykovej didaktiky, napríklad hľadanie podobností a rozdielov medzi Plattdeutsch a spisovnou nemčinou na základe textu. Tým sa uvádza prechod do druhej etapy.

Druhá úroveň, B, hĺbková, je zameraná na oboznámenie študentov s viacvrstvovou povahou pamätného miesta. S *nemčinou Plattdeutsch* sa zaobchádza nielen ako s komunikačným prostriedkom, ale ďalej ako s dôležitým prameňom pre dejiny jazyka alebo dejiny germánskych kmeňov. Aby študenti získali prehľad o jeden a pol tisícročnej histórii jazyka, bádajú v skupinách o najstaršej zachovanej forme tejto nemčiny, o "svetovom jazyku" hanzovného hospodárskeho priestoru, o nemčine Plattdeutsch dnes a zajtra.

V tretej fáze, C, diferenciácii, sa žiaci zaoberajú rôznymi mediálnymi výroky o pamätnom mieste a uvedomujú si diskurz o nej ako o mnohostrannom konštrukte. Na hodine sa prezentujú výsledky výskumu a diskutuje sa o nich. Okrem toho sa skúma otázka, ako sa spisovná nemčina dostala na miesto Plattdeutsch v celej krajine, s ktorými jazykmi je obzvlášť úzko spätá atď.

Vo štvrtej fáze, D, sú študenti nútení uvažovať o svojej vlastnej pozícii v diskurze (porovnaj Behrendt 2016, s. 91). Pomocou podcastu o vyučovaní Plattdeutsch v niektorých školách v severnom Nemecku sa iniciuje diskusia o aktuálnosti tohto jazyka v súčasnosti, o tom, ako a či by sa mal naďalej pestovať ako jazyk.

Ako sa dá tento štvorstupňový model prepojiť so zmiešaným vyučovaním, si ukážeme na príklade vyučovacej jednotky o Plattdeutsch. Učebný obsah úrovní A a B je možné vypracovať ako e-learning v predchádzajúcej asynchrónnej fáze. V nasledujúcej synchrónnej fáze sa kladie dôraz na aplikáciu získaných vedomostí, na diskusie, na čo je veľmi vhodný tretí stupeň C. Ako bolo uvedené vyššie, študenti by mali prezentovať výsledky svojho výskumu a hľadať vysvetlenia, prečo spisovná nemčina prevládla v celej krajine a stala sa štandardným jazykom. To, či sa v synchrónnej fáze uskutoční aj štvrtá úroveň, D, závisí od rozsahu a počtu úloh v tretej úrovni. Ak to čas dovoľí, môže byť zaradená do synchrónnej fázy. Je však možné, že etapa D, ktorá sa týka reflexie, sa použije ako základ pre ďalšiu asynchrónnu etapu. Podcast slúži ako učebný podnet a nabáda študentov, aby sa zamysleli nad významom tohto jazyka v dnešnej dobe. Okrem toho je možné pre asynchrónnu fázu formulovať ďalšie úlohy, ako napríklad zhromažďovanie argumentov za a proti zavedeniu Plattdeutsch ako (voliteľného) predmetu na školách v severnom Nemecku. Následná diskusia sa potom môže viesť v ďalšej synchrónnej fáze.

7 Metodické moduly

Badstübner-Kizik/Hille (2016a, s. 95-118) predstavujú deväť metodologických modulov, pomocou ktorých chcú ilustrovať svoje metodologické úvahy na príklade. V jednotlivých moduloch je v tabuľkovej forme prezentovaná práca s rôznymi médiami, ako sú vecné texty, literárne texty, filmy, hudba, obrazy, predmety pri spracovaní pamätných miest na hodinách DaF. Badstübner-Kizik/Hille (tamtiež) výslovne upozorňujú, že tieto metodické moduly nemôžu nahradiť ani suplovať diferencované metodické nástroje predmetu DaF. V centre ich prezentácie sú metódy, ktoré sú vhodné na spracovanie pamätných miest z hľadiska didaktiky cudzích jazykov a kultúry. Vytýčili si cieľ "podporovať komplexnú diskurzívnu a symbolickú kompetenciu v jej obsahovej, jazykovej a interpretačnej dimenzii" (2016, s. 96). Moduly systematizujú osvedčené metódy a ich postupnosť a môžu slúžiť ako orientačná a užitočná pomôcka pre pedagógov a autorov učebných materiálov, ktorí využívajú metódu pamätných miest ako základ pre svoje cudzojazyčné kultúrne orientované vyučovanie. V tomto článku sa nebudeme podrobne venovať metodickým modulom, pretože by to presahovalo rámec nášho výkladu. Pokúsime sa zostaviť a stručne predstaviť ďalší modul. Predstavuje moderné digitálne nástroje, ktoré možno využiť pri tvorbe učebných materiálov na vyučovanie cudzích jazykov s pamätnými miestami.

Modul: Používanie digitálnych nástrojov³ na hodinách DaF s pamätnými miestami

Mentimeter	Mentimeter je vhodný na vykonávanie prieskumov, ankiet a brainstormingu. Umožňuje interaktívne zaznamenávanie prieskumov v reálnom čase. Mentimeter ponúka rôzne možnosti ankiet a výsledky sa potom môžu prezentovať ako WordCloud alebo ako stĺpcový graf atď. Ľahko sa používa, šetrí veľa času a umožňuje rôznorodú vizualizáciu výsledkov.
Padlet	Padlet poskytuje virtuálnu nástenku a môže sa používať na vizualizáciu alebo zálohovanie výsledkov v skupine. Možno ho považovať za alternatívu k bežnej nástenke na zhromažďovanie informácií. Študenti môžu na Padlete pracovať súčasne, pretože ich príspevky sa zhromažďujú v samostatných blokoch. Padlet umožňuje multimediálnu podobu práce študentov, ktorá môže okrem textov obsahovať aj obrázky, videá, zvukové záznamy, dokumenty atď. Padlet je nenahradiiteľný pre kultúrne vzdelávanie vo vyučovaní cudzích jazykov.
H5P	H5P je bezplatný softvér s otvoreným zdrojovým kódom na vytváranie interaktívneho multimediálneho výučbového a vzdelávacieho obsahu. Interakciou s týmto obsahom sa študenti stávajú aktívnymi subjektmi. Vďaka interaktívnym výučbovým materiálom sú hodiny zamerané na

³ Prehľad používania digitálnych nástrojov na hodinách DaF s pamätnými miestami odkazuje na stránku *Užitočné aplikácie vo vzdelávaní* na <https://digitale-schule.net/apps/tag/alle%20apps> (31.1.2023) [ULR 9].

	študenta a študenti tak môžu pracovať vedomejšie a cieľavedomejšie. Rôzne formy úloh (úlohy na priradovanie, doplňovacie texty, hlasové zadávanie atď.) im umožňujú upevniť si svoje vedomosti a získať okamžitú spätnú väzbu. Vytváraním vlastných interaktívnych učebných materiálov si môžu prehĺbiť svoje vedomosti a rozvíjať svoju kreativitu.
wordwall.net	Wordwall je ľahko použiteľný online nástroj na vytváranie a navrhovanie učebných materiálov, v ktorom si môžete vybrať z viacerých šablón. V základnej verzii sa dá použiť predovšetkým na opakovanie a upevňovanie naučeného, v profesionálnej verzii sa dá použiť aj na učenie a spoznávanie nových tém.
Kvíz	Kvízy sú osvedčeným prostriedkom na zopakovanie prebraného učiva a kontrolu, či študenti pochopili a zapamätali si učivo, prípadne či je potrebné dohnať nedostatky. Vo vzdelávacej praxi je jedným z najznámejších softvérov Kahoot. Ide o interaktívny formát založený na hre s rôznymi typmi otázok; okrem textových otázok možno do otázok integrovať aj obrázky alebo filmy z YouTube. ⁴
ZUMPad	ZUMPad je kolaboratívny pracovný priestor, na ktorom môže niekoľko študentov písať texty súčasne na rôznych zariadeniach prostredníctvom internetu a čítať si texty v reálnom čase. Texty jednotlivých študentov sú označené rôznymi farbami. Takto možno rozdeliť rôzne úlohy medzi študentov, ktorí si riešenia zapisujú na spoločnú pracovnú plochu. Z nich sa potom môže spoločne napísať text. Aplikácia je vhodná najmä pre poloopené a otvorené úlohy.
MIRO Whiteboard	Miro je kolaboratívna tabuľa v reálnom čase, ktorá sa stáva čoraz populárnejšou v podnikovom a univerzitnom sektore. Je ideálna na vytváranie brainstormingov, myšlienkových máp, prehľadov a časových plánov. Obsahuje rôzne šablóny, ktoré možno použiť na vytvorenie atraktívnych vizualizácií.
Moviemaker: My Simpleshow	Aplikácia My Simpleshow ponúka webové rozhranie na vytváranie vysvetľujúcich videí. Môže ich vytvárať nielen pedagóg, ale aj študenti, vďaka čomu je aplikácia vhodná najmä na projektovú prácu.

Digitálne nástroje sa nemusia používať vždy a všade. Môžu sa však použiť na spestrenie vyučovacích hodín, aby sa študenti mohli aktívne zúčastňovať na vyučovacom procese, aby sa podporila ich tvorivosť, aby sa podnietila ich spolupráca. Digitálne nástroje umožňujú pedagógom vytvárať vlastné úlohy prispôbené potrebám každej učebnej skupiny. Môžu tiež vytvárať vlastné učebné materiály pre samoštúdium, takže študenti môžu časť učiva absolvovať vlastným tempom. Práca s digitálnymi nástrojmi je veľkým obohatením pre pedagógov aj študentov.

⁴ Viac informácií o ďalších online kvízoch nájdete na:

<https://www.edapp.com/blog/de/10-kostenlose-online-quiz-ersteller/> (Posledný prístup 31.1.2023) [URL 10].

8 Zhrnutie

V príspevku bol predstavený učebný balík pre výučbu študentov germanistiky so znalosťou nemeckého jazyka na úrovni C1.2, ktorý bol vytvorený v rámci projektu *GEDI* a je založený na koncepcii pamätných miest. Uplatnenie prístupu pamätných miest pri tvorbe učebných materiálov bolo odôvodnené dôležitou úlohou kultúrneho učenia vo vyučovaní cudzích jazykov, a to najmä u študentov germanistiky pre učiteľské povolanie a interkultúrnej germanistiky.

Naším cieľom bolo na príklade ukázať, že koncepty kolektívnej a kultúrnej pamäte a pamätných miest majú veľký potenciál na využitie vo vyučovaní DaF. Okrem toho bolo a je pre nás dôležité ukázať, že učebné materiály vytvorené s týmto prístupom možno ďalej rozvíjať tak, že sa k materiálom pre pamätané miesta v Nemecku pridajú aj materiály pre pamätané miesta v príslušných domovských krajinách študentov germanistiky.

Z toho, čo sme uviedli o pojme kultúrna pamäť, je zrejmé, že práve kultúrna pamäť poskytuje človeku kultúrny rámec, s ktorým sa skupina alebo spoločnosť a on ako jej člen identifikuje. Na úspešnú komunikáciu v cudzom jazyku by mal človek poznať aj kultúrny rámec, v ktorom sa nachádzajú členovia spoločnosti, ktorej jazyk sa chce naučiť. Z tohto dôvodu by mal byť (kultúrne)historický obsah vyučovania osobitne zaradený do vyučovania cudzieho jazyka ako dôležitá oblasť kultúrnej pamäti. Ako mimoriadne vhodný sa na to ukázal prístup pamätných miest. Prostredníctvom neho sa žiaci dozvedajú dôležité veci o kultúrnom rámci ľudí z nemecky hovoriaceho sveta a je im umožnené kriticky nazerať na hotové interpretačné schémy alebo historické udalosti a osobnosti.

Literatúra

ASSMANN, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Kultur und Gedächtnis. Frankfurt S. 9-19

ASSMANN, Jan (2002): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 4. Auflage 2002. München: Beck, 1992 (Beck'sche Reihe, 1307).

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla/HILLE, Almut (Hrsg.) (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 2015

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla/HILLE, Almut (2016a): Methodische Bausteine zur Arbeit mit Erinnerungsorten im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla /Hille, Almut (Hrsg.): Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 2016, 95-118.

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla/HILLE, Almut (Hrsg.) (2016b): Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 2016

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2020): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 25:1. 2020, 649–675.

BEHRENDT, Renata (2016): Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodik und Zielsetzungen bei der Erarbeitung von Unterrichtsmodellen durch Studierende. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache.

Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 79-93.

FLEISCHHAUER, Carsten/ TURKOWSKI, Guntram (Hrsg.) (2006): Schleswig-Holsteinische Erinnerungsorte. Heide: Boyens Buchverlag. 2006.

FRANCOIS, Etienne/SCHULZE, Hagen (Hrsg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte. 3 Bände. München: Beck. 2001.

HALBWACHS, Maurice (1985): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. Französisches Original 1950.

HALLET, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremd-sprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremd-sprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr. 2008, 76-96.

LEGUTKE, Michael K. (2010): Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmayer. 2010, 70-75.

MÜNKLER, Herfried (2009): Die Deutschen und ihre Mythen. Berlin: Rohwolt.

NORA, Pierre (Hrsg.) (2005): Erinnerungsorte Frankreichs. München: Beck, 2005.

Französisches original: Nora, Pierre (Hrsg.) (1984-1992): Les lieux de mémoire. 7 Bände. Paris: Gallimard, 1984-1992.

NORA, Pierre (1996): From Lieux de mémoire to Realms of Memory. Preface to the English-Language Edition, in: Pierre Nora/Lawrence D. Kritzman (Hrsg.): Realms of Memory. Rethinking the French Past, New York: Columbia University Press. 1996, XV-XXIV.

ROCHE, Jörg/RÖHLING, Jürgen (Hrsg.) (2014): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Kultur- und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2014.

RÖSLER, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler 2012.

SABROW, Martin (Hrsg.) (2009): Erinnerungsorte der DDR. München: Beck. 2009

SCHMIDT, Karin/SCHMIDT, Sabine (Hrsg.) (2007): Erinnerungsorte: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen. 2007.

STEIN-HÖLKESKAMP, Elke/HÖLKESKAMP, Karl-Joachim (Hrsg.) (2006-2010): Erinnerungsorte der Antike. München: Beck. 2006-2010.

Internetové zdroje

ULR 1: <https://gedi.germanistik-ucm.eu> (22.1.2023)

ULR 2: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/artikel/11935-mediendidaktik.html (22.1.2023)

ULR 3: <https://memodics.wordpress.com/about/> (23.1.2023)

ULR 4: <https://memodics.wordpress.com/literatur-und-materialien/literatur/literatur-erinnerungsorte/> (23.1.2023)

ULR 5: <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/gedaechtnisforschung-national-sozialismus-erinnerung-100.html> (6.1.2023)

ULR 6: <https://www.deutschlandfunk.de/deutsche-erinnerungsorte-100.html> (28.01.2023)

ULR 7: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2007-0407/html?lang=de> (23.1.2023)

ULR 8: https://memodics.files.wordpress.com/2014/05/goethe_mickiewicz.pdf (23.1.2023)

ULR 9: <https://digitale-schule.net/apps/tag/alle%20apps> (31.1.2023)

URL 10: <https://www.edapp.com/blog/de/10-kostenlose-online-quiz-ersteller/> (31.1.2023)

Výzvy praktického vyučovania cudzích jazykov v digitálnom prostredí a niektoré návrhy riešení

Danijela Vranješ, Belehradská univerzita, Srbsko

1 Úvod

Pandémia Corony nesporne spôsobila, že celý svet sa ocitol v stave núdze. V neposlednom rade sa v nezávideniahodnej situácii ocitol aj vzdelávací systém, pretože hoci sa celý svet zastavil, vzdelávací systém musel napredovať. Aby to bolo možné, vzdelávanie sa muselo presunúť do online priestoru.

Hoci koncepcia online výučby nie je úplne nová a na mnohých miestach sa úspešne uplatňovala vo výučbe cudzích jazykov už pred pandémiou (Enkin & Mejías-Bikandi, 2017; Opp-Beckman, 2002; Lai, Zhao, & Wang, 2011), pandémia znamenala narušenie vzdelávania v celom rozsahu a online výučba sa musela využívať v oveľa väčšej miere, ako sa očakávalo. Nepochybne tento prechod znamenal pre každého pedagóga na celom svete výzvu, ktorá sa na začiatku pandémie zdala takmer neprekonateľná.

V krátkom čase sa snažili oboznámiť s rôznymi online nástrojmi: platformami, ktoré by sa dali použiť na realizáciu vyučovacích hodín, a nástrojmi, ktoré by im umožnili vyučovať látku plánovanú a včas bez toho, aby žiakov/študentov¹ zaťažovali príliš veľkým množstvom domácich úloh. Hoci v čase pandémie možno online vyučovanie považovať skôr za požehnanie, pretože bez neho by sa pravdepodobne nevyučovalo vôbec, veľmi skoro sa ukázalo, že online vyučovanie je viac ako žiadne osobné vyučovanie (Stumpner a Plaimauer, 2021). Cieľom tohto príspevku je preto na základe vlastných skúseností a úvah, ako aj správ iných pedagógov na jednej strane ilustrovať najčastejšie problémy online výučby, ktoré sa týkali všetkých pedagógov bez ohľadu na predmet, a na druhej strane poukázať na ťažkosti, ktoré mali obzvlášť paralyzujúci vplyv na výučbu cudzích jazykov. Pokúšame sa tiež navrhnúť niektoré riešenia na prekonanie týchto problémov.

¹ Keďže sa v texte nerozlišuje medzi školskou a univerzitnou výučbou, používajú sa pojmy *žiaci/študenti* súčasne, aby sa zahrnuli všetci učitelia.

2 Medzipredmetové výzvy

2.1 Nedostatky vybavenia: vzdelanie ako výsada majetných

Jeden z mnohých vplyvov pandémie na vzdelávanie bol viditeľný hneď od začiatku: nové podmienky ukázali finančné rozdiely medzi žiakmi/študentmi. Mladí ľudia žijúci vo vidieckych oblastiach sa často sťažovali na slabé internetové pripojenie a nemohli sa zúčastňovať na vyučovaní bez prerušenia. Okrem toho sa hlavnou prekážkou stalo vybavenie: nie každá rodina si mohla dovoliť počítač (pozri Enkin a Mejías-Bikandi, 2017; Shamail, 2020), najmä ak bolo v rodine viacero detí v školskom veku. Tie školy a univerzity, ktoré mali finančné prostriedky na to, aby svojim študentom poskytli potrebné vybavenie (napr. Baddeley, 2021; Theis & Sokolovskaya, 2022), boli skôr výnimkou než pravidlom. To všetko znamenalo, že nie všetci žiaci/študenti mali možnosť navštevovať vyučovanie rovnako, čo následne spôsobilo, že vzdelanie sa stalo "výsadou bohatých" (porovnaj Shamail, 2020, s. 9).

2.2 Rozhovory s čiernymi rámčekom

Vzhľadom na vyššie uvedené prekážky pokusy pedagógov nadviazať dôvernejší kontakt so žiakmi/študentmi zapnutím kamier často zlyhávali: Mnohí z nich nechceli zapnúť kamery alebo to nemohli urobiť, pretože nemali vlastnú izbu alebo boli obklopení inými členmi rodiny. V dôsledku toho často utrpela interaktivita a dynamika v triede, pretože nielen učiteľ, ale aj študenti už nemohli vidieť a interpretovať reakcie ostatných účastníkov. V dôsledku toho sa málokto ozval, pravdepodobne zo strachu, že bude hovoriť s viacerými ľuďmi naraz a spôsobí hluk, alebo že sa nedočká reakcie od ostatných. Vyučovanie sa tak javilo ako jednosmerná aktivita (vlg. Shamail, 2020; Theis & Sokolovskaya, 2022), keďže sa pedagóg často musel uchýliť k iným metódam, aby nastolil dynamiku, hoci aj umelo, napr. vyvolávaním študentov po jednom. Napriek tomu niektorí uvádzajú, že zavedenie prísneho pravidla týkajúceho sa kamier bolo úspešné a prispelo k úspechu hodiny (Baddeley, 2021).

2.3 Nedostatok sociálneho kontaktu

V súvislosti s týmto náhlým obratom sa mnohí pedagógovia na začiatku pandémie snažili preniesť svoje tradičné metódy, ktoré boli účinné pri prezenčnom vyučovaní, do online priestoru (tamtiež). Čoskoro sa však zistilo, že to nebude také jednoduché realizovať vzhľadom na niekoľko faktorov. Po prvé, ako už bolo uvedené, chýbal osobný kontakt nielen medzi pedagógom a študentmi, ale aj

medzi samotnými študentmi. Táto bariéra bola na mnohých školách a univerzitách citelná najmä u študentov prvého ročníka - na rozdiel od ich starších rovesníkov, ktorí sa predtým stretli v škole alebo na univerzite, študenti prvého ročníka nemali vôbec žiadnu príležitosť prísť do *živého* kontaktu. Ich komunikáciu sčasti uľahčili rôzne sociálne siete, ale tie nemohli nahradiť osobnú komunikáciu. Tento nedostatok kontaktov mal dôsledky aj pre priebeh vyučovania, pretože viedol k strate dynamiky a spontánnosti, a tým aj k strate podpory medzi žiakmi/študentmi.

2.4 Vyučovacie metódy

V neposlednom rade organizácia vyučovania trpela vynútenými podmienkami. V online prostredí je pre pedagógov niekedy ťažké nájsť vhodné metódy na vysvetlenie učebnej látky, pretože tradičné metódy, ktoré sa zvyčajne používajú pri prezenčnom vyučovaní, už nepostačovali. Baddley (2021, s. 3) zdôrazňuje úlohu prípravy: V online prostredí by sa mal pedagóg okrem iného pripraviť aj na to, ako bude hodina vyzeráť na obrazovke študentov, ktoré okná si otvorí, či budú mať materiály v digitálnej alebo tlačenej podobe, ako aj na to, čo všetko môžu vidieť a robiť súčasne. Prítomnosť na internete počas prednášok však až príliš často vedie k multitaskingu a spôsobuje rôzne druhy rozptýlenia, čo silne ovplyvňuje koncentráciu študentov [ale aj učiteľa! pozn. autora]. (Kraushaar a Novák, 2010). Preto je potrebné využívať rôzne metódy a do vyučovania zaradiť rôzne online nástroje, ktoré by kontrolovali pozornosť študentov. Online aplikácie sú však dvojsečnou zbraňou: pre učiteľa je veľmi ľahké stratiť sa v množstve online aplikácií a nástrojov. Preto je veľmi dôležité používať online nástroje rozumne a len ako podporu a doplnok, a nie ako základný kameň vyučovacej hodiny, alebo ich "metodicky a didakticky zakomponovať do vyučovacej hodiny" (Schneider, 2022).

2.5 "Ponechaní sami na seba"

Vzhľadom na domácu atmosféru vyučovanie postupne takmer úplne stratilo svoju vážnosť: mnohí sa doň zapájali z MHD, počas prechádzok, stretnutí s priateľmi alebo dokonca z postele v pyžame a vyučovania sa zúčastňovali len čiastočne a poloaktívne. Z vlastnej izby, s kávou, prípadne s cigaretou v ruke, nemali nevyhnutne pocit, že sa niečo učia alebo si niečo zapamätajú. Žiadna aktívna účasť na hodine nevyhnutne znamenala, že od študentov sa očakávalo, že po hodine budú robiť viac samostatnej práce. (Li, 2022) pretože všetko, čo zameškali, si museli doplniť sami. Aj v rôznych prieskumoch spätnej väzby na konci každého semestra mnohí študenti germanistiky napríklad na Univerzite v Belehrade uviedli, že sa cítili "ponechaní sami na seba" a že to sťažovalo ich štúdium viac ako za normálnych okolností. Samostatné dobiehanie však nie je jediným faktorom pocitu

osamelosti a bezmocnosti: nemožnosť osobného (opätovného) kontaktu s vyučujúcim spôsobilo, že mnohí študenti mali pocit, že sa pri problémoch musia spoliehať len na seba.

Zoznam ťažkostí, ktorým pedagógovia a študenti čelili v posledných dvoch rokoch, sa tým nekončí. Niektoré štúdie uvádzajú aj podvádzanie a plagiátorstvo, nedostatočnú prípravu pedagógov alebo nízku a nedôslednú účasť na online prednáškach, (Anh Vo, 2022) alebo chýbajúci systém hodnotenia online výučby (Li, 2022), hoci niektoré štúdie vyzdvihujú aj pozitívne aspekty online výučby, ako je lepší časový manažment, podpora samostatnosti pri učení alebo dokonca podpora prezentačných a komunikačných zručností (Mohanty a Mishra, 2022). Až niekoľko rokov po pandémie budeme určite svedkami rôznych publikácií na túto tému a budeme môcť získať presnejší prehľad o podmienkach pandémie vo vzdelávacom systéme; zatiaľ sa musíme spoliehať na početné správy z terénu.

3 Jazyková prax v online prostredí: výzvy a niektoré navrhované riešenia

Niektoré štúdie (Husein, Idi, & Basri, 2021; Saha et al., 2021) potvrdzujú, že online vyučovanie sa ukázalo ako mimoriadne náročné, hoci nie brzdiace, pre praktické cvičenia. Hoci sa v tomto kontexte praktické cvičenia chápu najmä ako prírodovedné predmety, napr. laboratórne cvičenia, online výučba sa rovnako ukázala ako komplikujúca okolnosť pre jazykové praktické cvičenia vo vyučovaní cudzích jazykov (Dumadag Gopal, Carrillo a Mallonga, 2022).

3.1 Podpora aktívneho používania cieľového jazyka v online prostredí

Na rozdiel od prednášok, ktoré sú zväčša jednostranné, pretože látku prednáša pedagóg a študenti sú len jej príjemcami, interaktivita školských alebo univerzitných cvičení pri online výučbe veľmi utrpela. To platí aj pre jazykové cvičenia z cudzích jazykov, pretože jazyk ako prostriedok komunikácie sa najlepšie učí aktívnym používaním.

Ako už bolo spomenuté, online prostredie je viac ako žiadne prezenčné prostredie - vypnuté kamery a mikrofóny spôsobili, že cvičenia sa zdali byť dosť jednostranné. Zatiaľ čo v prezenčnom vyučovaní je atmosféra v miestnosti hmatateľná, mnohí žiaci/študenti sa často stiahli do seba a takmer nehovorili, možno preto, že si neboli istí, či sa v tom istom čase nezve niekto iný a nebude robiť hluk, alebo pre nepríjemný pocit, že musia hovoriť pred čiernymi rámčekom. To je významná prekážka pri výučbe cudzích jazykov, pretože jazyk bez aktívneho používania sa o to ťažšie učí (pozri aj Dumadag Gopal, Carrillo a Mallonga, 2022, s. 102).

Väčšina platforiem pre online stretnutia, ako napríklad Zoom, MS Teams alebo Google Meet, ponúka riešenie tohto problému: pomocou funkcie "prihlásenia" možno dať ostatným najavo, že chcete niečo povedať, čo simuluje priebeh v triede. Použitie tejto funkcie by bolo samozrejme optimálnym spôsobom, ako podporiť interaktivitu v online prostredí. Skúsenosti však ukázali, že tento postup nefunguje vždy správne: hoci sú na začiatku kurzu stanovené určité pravidlá etikety v online prostredí, vo väčších skupinách (viac ako 10 ľudí, ale niekedy aj v menších) sa vždy nájdu ľudia, ktorí sa ozvú bez toho, aby sa prihlásili o slovo alebo sa inak ohlásili. To vedie k všeobecnému zmätku a súčasnému rozprávaniu viacerých účastníkov, čo má následne za následok nepríjemné ticho bez žiadostí o slovo.

Ďalšou možnosťou je vyzvanie žiakov/študentov pedagógom: aj to by podporilo aktívne počúvanie, pretože každý účastník by musel byť pripravený odpovedať na príslušnú otázku. Pri tomto spôsobe je však hodina menej dynamická a interaktívna, pretože rozhovor je skôr jednostranný. Preto by sa mali zväžiť pozitíva a negatíva a v prípade potreby sa prispôbiť skupine: či to znamená, že každý účastník hodiny musí niečo povedať, alebo to brzdí prirodzený priebeh hodiny.

Interaktivitu možno podporiť v neposlednom rade prostredníctvom skupinovej práce: Žiaci/študenti pracujú na téme alebo úlohe v malej skupine a neskôr ju prezentujú v pléne. Ľudia v skupine by sa mali rozdeliť tak, aby každý z nich niečo referoval v pléne. Pedagóg tak nemusí nikoho vyzývať ani inak zabezpečovať aktívnu účasť, ale táto úloha sa prenesie na jednotlivé skupiny. Pri skupinovej práci však existuje aj druhá strana mince.

3.2 Skupinová práca: dvojsečná zbraň

Skupinová alebo partnerská práca je obľúbeným nástrojom každého učiteľa cudzieho jazyka. Z dotazníkov, ktoré sa uskutočnili v predmete *Súčasná nemčina* na Filologickej fakulte Belehradskej univerzity na tému *online vyučovanie* na konci každého školského roka, však vyplýva, že používanie srbského jazyka (t. j. materinského jazyka) namiesto nemeckého jazyka počas skupinovej práce v rozborových miestnostiach je najväčšou nevýhodou skupinovej práce. Na rozdiel od skupinovej práce na prezenčných hodinách, kde môže pedagóg pozorovať všetky skupiny naraz a je prítomný po celý čas, na online hodinách nemôže sledovať každú skupinu súčasne. Každú skupinu môže navštíviť len na krátky čas, aby im pripomenul svoju prítomnosť a uistil sa, že sa venujú zadanej úlohe a používajú cieľový jazyk. Zanecháva to však dojem prísnej kontroly, pretože nie je veľmi príjemné vidieť pozorujúceho pedagóga v malej skupine, najmä keď sú kamery žiakov/študentov vypnuté.

Okrem toho je ťažké kontrolovať úlohy, ktoré trvajú dlhšie. Jedným z dôvodov je, že platformy pre online stretnutia zvyčajne vyžadujú, aby ste na začiatku skupinovej práce nastavili určitý čas,

ktorý neskôr nemožno zmeniť. Niektoré skupiny dokončia úlohy rýchlejšie, zatiaľ čo niektoré potrebujú viac času, a pri viacerých skupinách je to pomerne ťažké kontrolovať - kým navštívite všetky skupiny, aby ste zistili, či nemohli skončiť skôr, uplynie veľa minút. Medzitým sa rýchlejšie skupiny začnú nudiť a pomalšie skupiny môžu byť pod tlakom, aby sa ponáhľali. Preto sa odporúča venovať osobitnú pozornosť časovému rozvrhnutiu hodiny a uprednostniť kratšie trvanie skupinovej práce, aby úlohy neboli vnímané príliš voľne a aby študenti tento čas skutočne venovali splneniu úlohy.

3.3 Language Tools na opravu chýb

Žiaci/študenti, ktorí sú technologicky vyspelejší, majú k dispozícii celý rad tzv. jazykových nástrojov, teda určitých programov alebo aplikácií, ktoré automaticky kontrolujú v napísanom texte jazykové chyby. Sú užitočné, keď píšete domácu úlohu a chcete si skontrolovať chyby, aby mohli odovzdať domácu úlohu alebo zadanie čo najbezchybnejšie. Pri učení sa cudzieho jazyka sa však tieto aplikácie môžu ľahko zmeniť z priateľa na nepriateľa. Napríklad pri výučbe cudzieho jazyka sú chyby veľmi vítané, pretože na jednej strane robenie chýb umožňuje vyjadrovať sa oveľa slobodnejšie, ako keby sa venovala veľká pozornosť každej jazykovej konštrukcii; na druhej strane by sa mali vedieť všimnúť a opraviť aj vlastné chyby, pretože ide o osvedčenú stratégiu učenia, ktorá funguje. Pri používaní aplikácií na korigovanie už čiastočne nie je potrebné venovať pozornosť správne jazykovému prejavu, pretože človek vie, že aplikácia ho sama opraví - tým sa stráca dôležitý podiel na učení sa jazyka, a to uvedomenie si urobených chýb, ako aj schopnosť sebaopravy.

Takéto jazykové nástroje nie sú počas vyučovania len nepriateľom učenia - stali sa aj prekážkou pre učiteľov pri testoch, ktoré sa na mnohých miestach počas pandémie konali v online formáte. Stalo sa nemožným skontrolovať, akú časť písomného testu žiaci/študenti napísali sami alebo do akej miery využili automatické jazykové opravy. Šikovnejším žiakom sa často podarilo automatické opravy nepozorovane použiť, takže dôveryhodnosť výsledkov testov bola aj kvôli tomuto faktoru spochybnená.

4 Výhľad a odporúčania pre online vyučovanie v postpandemickom období

Koniec online vyučovania kvôli pandémie je už takmer všade na dohľad, čo teší mnohých pedagógov a študentov. Napriek tomu sa väčšina autorov (Saha, 2021; Li, 2022; Shalevska, 2021; Anh Vo, 2022) zhoduje, že systém vzdelávania po pandémie je potrebné reformovať, resp. že niektoré výdobytky tohto vzdelávania sa zachovávajú aj po pandémie.

4.1 Flexibilita

V súlade so zisteniami Saha (2021) aj mnohí študenti Katedry germanistiky na Univerzite na Belehradskej univerzite v online prieskume uvádzajú, že by po pandémie radi privítali využívanie zmiešaných metód alebo že by chceli mať na výber medzi prezenčnou a online výučbou. Hoci takáto ponuka by z organizačných dôvodov nebola možná, v prípade potreby je možné vo výnimočných situáciách využiť online výučbu. Na tejto katedre bola flexibilita využitá už v prvom mesiaci prezenčnej výučby. Pedagógovia napríklad prešli na online vyučovanie, keď boli chorí, aby nemuseli tieto hodiny rušiť. Študenti, ktorí boli chorí, sa tiež mohli zúčastniť na vyučovaní v hybridnom režime s malou pomocou svojich spolužiakov prostredníctvom Zoomu alebo telefonátu.

4.2 Viac *online* v prezenčnom vyučovaní

Online aplikácie, videá a iné digitálne možnosti využívali niektorí pedagógovia aj ako obohatenie prezenčného vyučovania pred pandemiou. Takmer dva roky online vyučovania však znamenali, že väčšina pedagógov, ak nie všetci, sa musela oboznámiť s celým radom online možností - tí, ktorí predtým online nástroje nepoužívali, sa museli naučiť, ako ich používať, zatiaľ čo tí učitelia, ktorí boli trochu zvedavejší, mohli objaviť mnoho nových digitálnych aktivít. Mnohé z týchto aktivít sa dajú použiť buď priamo na hodinách, napríklad *Kahoot!*, alebo ako doplnok k prezenčnému vyučovaniu vo forme domácich úloh a opakovania látky.

4.3 Podpora samostatnosti pri učení

"Ponechanie na seba samého" pri štúdiu počas pandémie, čo uvádzali mnohí študenti, je dôležitým ukazovateľom toho, že tejto schopnosti študentov by sa malo venovať viac priestoru aj v postpandemických štúdiách. Ako naznačuje Li (2022), úlohou učiteľa nie je len učiť určenú látku, ale aj podporovať schopnosť študentov samostatne navrhovať a monitorovať vlastný proces učenia, prispôbovať sa, motivovať sa, ako aj rozvíjať vlastnú nezávislosť. Týmto spôsobom učiteľ podporuje žiakov pri hľadaní ich vlastnej životnej cesty (tamtiež).

Štúdium nie je len o naučení sa látky naspamäť a behaní od jednej skúšky a testu k druhému. Ak pedagógovia nevšetpujú študentom dôležité vlastnosti, ako je samostatnosť a osobná zodpovednosť, ako aj zručnosti, ako je disciplína, riadenie času, organizácia, zvedavosť alebo celoživotné vzdelávanie, potom vzdelávanie aspoň čiastočne zlyhalo - a pandémia nám pomohla uvedomiť si túto skutočnosť, keď už nič iné.

4.4 Odporúčania pre online nástroje bežne používané pri výučbe jazykov

Hlavnou črtou praktického vyučovania jazyka je, že musí byť nevyhnutne interaktívne, aby sa jazykové zručnosti neosvojovali len pasívne, ale aj aktívne. Na začiatku pandémie sa mnohí učitelia obávali, že od svojich obľúbených aktivít, ktoré poskytujú práve túto interaktivitu, budú musieť upustiť. Hoci sa online vyučovanie nesporne nedá porovnať s prezenčným vyučovaním a niektoré aktivity skutočne stratia svoju príťažlivosť, nemusí to vyučovanie úplne ochromiť. Na tento problém možno v rozsiahlom svete internetu nájsť rôzne online nástroje, ktoré nielenže poskytujú interaktivitu, ale zároveň zaručujú, že študenti nestratia koncentráciu. Na tomto mieste predstavíme niekoľko online nástrojov, ktoré sa osvedčili najmä pri praktickom vyučovaní cudzích jazykov, ale rovnako dobre môžu poslúžiť aj ako obohatenie prezenčného vyučovania.

4.4.1 Miro Board: Online tabuľa

Miro.com nie je bežná online tabuľa, ktorá vyzerá podobne ako tabuľa v triede. Tento nástroj ponúka učiteľovi mnoho ďalších možností, ako napríklad vytváranie diagramov, asociogramov, tabuliek a mnoho ďalšieho, a dokonca poskytuje hotové šablóny. Vytvorené stránky možno tiež integrovať do veľkej prezentácie a stiahnuť ako súbor PDF. Týmto spôsobom možno pre študentov vytvoriť celú knihu online lekcí. V obrovskom priestore, ktorý ponúka miro.com, možno vytvoriť a prepojiť nespočetné množstvo takýchto prezentácií. Je tiež navrhnutý tak, aby bol interaktívny, takže študenti môžu pomocou odkazu písať priamo na tabuľu a spoločne vytvoriť napríklad asociogram. To je len niekoľko výhod tohto nástroja; na objavenie celého potenciálu tejto stránky, ju treba v predstihu vyskúšať.

4.4.2 Padlet

Podobne ako miro.com, Padlet ponúka študentom možnosť písať na jednej platforme súčasne. Vďaka svojej typickej štruktúre je Padlet ideálny na menšie projekty, ako sú zbierky článkov, úloh, odkazov alebo aj textov. Nahratý obsah môžu študenti komentovať (anonymne alebo osobne), takže vzniká aj diskusná platforma. Túto možnosť možno využiť najmä pri argumentačnom písaní, napríklad na zhromažďovanie argumentov alebo porovnávanie viacerých textov. Na tomto mieste je potrebné spomenúť, že bezplatná verzia tohto nástroja ponúka len tri padlety alebo oblasti, takže možnosti sú o niečo obmedzenejšie ako v prípade miro.com.

4.4.3 Mentimeter

Každý pozná aktivitu brainstorming na začiatku hodiny, keď študenti pomenujú rôzne asociácie k danej téme a pedagóg ich zapíše na tabuľu. Pomocou aplikácie Mentimeter možno tento typ brainstormingu ľahko prispôbiť online prostrediu: pomocou kódu sa žiaci dostanú k okienku s otázkami, do ktorého môžu anonymne zapísať svoje asociácie alebo pripomienky. Hneď ako študent odošle svoju odpoveď, objaví sa na obrazovke, ktorú pedagóg zverejní. Týmto spôsobom možno vykonávať aj ďalšie činnosti, ako je hlasovanie alebo zbieranie spätnej väzby. Výhodou je najmä to, že všetky odpovede sú anonymné, takže študenti nemusia mať pri písaní svojich odpovedí žiaden strach. Pri prezenčnom vyučovaní má dokonca dôležitú výhodu oproti brainstormingu na tabuli: vyžaduje aktívne písanie zo strany študentov.

4.4.4 Kahoot!

Namiesto opakovania naučeného ako domácej úlohy možno použiť *Kahoot!*. Vďaka týmto krátkym kvízom sa testy zdajú byť zaujímavé a nie odstrašujúce, pretože majú zábavný charakter. Vyžadujú si plnú pozornosť študentov, takže správne odpovede a vysvetlenia si zapamätajú dlhšie. Nehovoriac o tom, že *Kahoot!* je vynikajúci spôsob, ako nájsť zmysluplné využitie mobilných telefónov na hodinách, keďže študenti majú zadávať svoje odpovede pomocou kódu na svojom mobilnom telefóne.

Nie je tajomstvom, že mnohí učitelia sa už nevedia dočkať konca online vyučovania. Online vyučovanie si vyžaduje viac práce a viac sústredenia nielen od študentov, ale aj od pedagógov. V určitom okamihu sa vrátíme do prednáškových sál, ale nesmieme dovoliť, aby sme na metódy používané počas online vyučovania jednoducho zabudli, ale mali by sme sa postarať o to, aby sme si z neho vzali to pozitívne a preniesli to aj do prítomnosti.

Literatúra

ANH KIM, Vo Thi (2022): English Teachers' Attitude and Challenges in Facing Immediate Online Teaching: A Case Study in Vietnam. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 7(2), 495-511. doi:10.24200/jonus.vol7iss2pp495-511

BADDELEY, Sam (2021): Online teaching: A reflection. *The Journal of Classics Teaching*, 1-8. doi:doi:10.1017/S2058631021000246

UMADAG GIPAL, Robert John et. al. (2022): Teachers' experiences of online teaching in English as a second language classes during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Learning and Teaching*, 14(3), 95-107.

- ENKIN, Elizabeth & MEJÍAS-BIKANDI, Errapel (2017): The effectiveness of online teaching in an advanced Spanish language course. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 176-197.
- HUSEIN, Balquis et. al. (2021): Teachers' perceptions on adopting e-learning during Covid-19 outbreaks: Advantages, disadvantages, suggestions. *Jurnal Tarbiyah*, 27(2), 41-57.
- KRAUSHAAR, James M. & NOVAK, David C. (2010): Examining the Affects of Student Multitasking with Laptops During the Lecture. *Journal of Information Systems Education*, 21, 241-251.
- LAI, Chun et. al. (2011): Task-Based Language Teaching in Online Ab Initio Foreign Language Classrooms. *The Modern Language Journal*, 95, 81-103. doi:DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01271.x
- LI, Ce (2022): Problems and countermeasures of online teaching in the post-epidemic era. *SHS Web of Conferences*, 1-6.
- MOHANTY, Ajaya & MISHRA, Sudarshan (2022): Online Teaching during Covid-19 Pandemic: Perspectives of Stakeholders. *10. Pan-Commonwealth Forum 10 (PCF10)*, 32-58. doi: 10.56059/pcf10.3258
- OPP-BECKMAN, Leslie (2002): Africa Online: A Web- and Content-Based English Language Teaching Course. *TESOL Journal*, 11(3), 4-8.
- ETROVIĆ, Danijela (2020): *Digital competences of teachers in Serbia - Pilot of the Digital Needs Analysis Tool for Teachers (DNATT)*. Turin: European Training Foundation.
- SASHA, Sourav Mohan et. al. (2021): Teaching during a pandemic: Do university teachers prefer online teaching? *Heliyon*, 8(1), 1-9. doi: 10.1016/j.heliyon.2021.e08663
- SCHNEIDER, Chris (2022): Mikrotools und einfache Lernsoftware im Online-Unterricht - Allheilmittel oder didaktischer Flicker? *LeRuBri Zeitschrift für Lehrende in Japan*, 14-21.
- SHALEVSKA, Elena (2021): The Unforeseen Advantages of Remote ESL/EFL Classes. *European Journal of English Studies*, 6(3), 37-45.
- SHAMAIL, Ashma (2020): Reflecting on Teachers' Online Teaching Challenges During the COVID - 19 Pandemic: Interactions during the Q & A Session of a Webinar. *Dialog*, 1-18.
- STUMPNER, Stephan & PLAIMAUER, Christine (2021): Schule im Stresstest - Online-Unterricht ist mehr als kein Präsenzunterricht. *Das magazin der pädagogischen hochschule*, 5(1), 27.
- THEIS, Wolfgang & SKOŁOWSKAJA, Tatjana (2022): Pandemischer Online-DaF-Unterricht am Fremdsprachenzentrum der Universität Brasilia und an der Murmansk Arktischen Staatlichen Universität. *Current Issues in Linguistics and Methods of Foreign Language Teaching*, 163-172.

Internetové zdroje

- URL 1: <https://miro.com> (20. 2. 2023)
- URL 2: <https://padlet.com> (20. 2. 2023)
- URL 3: <https://www.mentimeter.com/> (20. 2. 2023)
- URL 4: <https://kahoot.com/schools-u/> (20. 2. 2023)

Kultúrne povedomie a kultúrny prejav v digitálnom prostredí

Ján Demčišák, Univerzita svätého Cyrila a Metoda v Trnave, Slovensko

1 Kultúrne povedomie a kultúrny prejav

Kultúrne povedomie a kultúrny prejav, niekedy zjednodušene nazývané kultúrne kompetencie, patria medzi 8 kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie, ktoré boli zhrnuté v Európskom referenčnom rámci pre kľúčové kompetencie už v roku 2006. [URL 1] V tomto rámci sa uvádza osem kľúčových kompetencií, ktoré sú nevyhnutné pre osobný rozvoj, sociálne začlenenie a aktívne občianstvo, vrátane medzikultúrnych kompetencií. V Odporúčaniach Rady Európskej únie z 22. mája 2018 sa kultúra spolu so vzdelávaním chápe aj ako hnacia sila zamestnanosti, sociálnej spravodlivosti a občianskej angažovanosti a zároveň ako prostriedok na spoznávanie rozmanitosti európskej identity. V tejto súvislosti sa najmä štúdium cudzích jazykov považuje za významný príspevok k medzikultúrnemu porozumeniu a spolupráci. Podľa definície cudzojazyčná kompetencia nezahŕňa len schopnosť čítať, písať alebo komunikovať, ale aj historický rozmer a medzikultúrnu kompetenciu. Kultúra, kultúrna identita alebo interkultúrna komunikácia sa premietajú aj do iných kľúčových kompetencií a stávajú sa okrem iného súčasťou občianskej kompetencie alebo dokonca podnikateľskej kompetencie. Napokon sa ako samostatná oblasť kompetencií uvádza kultúrne povedomie a prejav, kde sa predpokladá, že myšlienky a významy možno vyjadrovať, komunikovať a rešpektovať prostredníctvom rôznych umení a kultúrnych foriem (v rôznych kultúrnych kontextoch). Tie umožňujú ľuďom pochopiť, rozvíjať alebo vyjadriť svoje miesto alebo úlohu v spoločnosti. [URL 2]

Na jednej strane sa kultúrne povedomie a prejav vzťahujú na schopnosť rozpoznať a oceniť rôzne kultúrne hodnoty, presvedčenia a praktiky. Zahŕňa pochopenie a akceptovanie toho, že ľudia z rôznych kultúrnych prostredí môžu mať odlišné spôsoby myslenia, komunikácie a správania. Znamená to uvedomiť si, že kultúrne rozdiely môžu ovplyvniť spôsob, akým komunikujeme s ostatnými, a vedieť tieto rozdiely citlivo a s rešpektom zvládať. Znamená to tiež byť otvorený, keď ide o získanie viac informácií o iných kultúrach, a o pripravenosť prispôbiť svoje správanie a štýl komunikácie kultúrnym rozdielom. Kultúrne povedomie je dôležitou schopnosťou v rozmanitej spoločnosti a môže sa uplatniť v rôznych kontextoch. Rozvíjaním kultúrneho povedomia môžu jednotlivci budovať lepšie vzťahy s ľuďmi z rôznych kultúrnych prostredí a predchádzať nedorozumeniam alebo konfliktom, ktoré môžu vzniknúť v dôsledku kultúrnych rozdielov.

Na druhej strane ide o vyjadrenie vlastnej kultúrnej identity prostredníctvom rôznych foriem umeleckého alebo kultúrneho prejavu. Patrí sem napríklad hudba, tanec, výtvarné umenie, literatúra a iné kultúrne prejavy. Schopnosť kultúrne sa prejavovať pomáha jednotlivcom nadviazať kontakt so svojimi kultúrnymi koreňmi a tradíciami a vnímať a zachovávať svoje kultúrne dedičstvo. Môže to byť aj spôsob, ako budovať mosty a spojenia s ľuďmi z iných kultúr, pretože kultúrny prejav môže byť formou komunikácie, ktorá prekonáva jazykové bariéry. Okrem toho môže byť kultúrny prejav cenným nástrojom na podporu kultúrneho porozumenia a povedomia. Keď sú ľudia v kontakte s rôznymi formami kultúrneho prejavu, môžu hlbšie pochopiť a oceniť iné kultúry a rozmanitosť ľudských skúseností. V skutočnosti nejde len o poznávanie vlastných kultúrnych tradícií, ale aj o otvorenosť k poznávaniu a oceňovaniu kultúrnych prejavov iných. To si vyžaduje ochotu byť zvedavý a rešpektovať iné kultúrne zvyklosti a pristupovať ku kultúrnej výmene s otvorenou myslou a ochotou spolupracovať.

Odporúčania Rady EÚ formulujú niektoré základné vedomosti, zručnosti a postoje v kontexte kultúrneho povedomia a vyjadrovania. Sú to

- a) „znalosť miestnej, národnej, regionálnej, európskej a globálnej kultúry a prejavov vrátane jazyka, dedičstva a tradícií či kultúrnych produktov a porozumenie tomu, ako sa tieto prejavy môžu navzájom ovplyvňovať a ako môžu ovplyvňovať názory jednotlivca. Patrí sem chápanie rôznych spôsobov komunikácie o myšlienkach medzi tvorcom, účastníkom a publikom vo forme písomných, tlačených a digitálnych textov, tanca, divadla, filmu, hier, umenia a dizajnu, hudby, rituálov a architektúry, ako aj v hybridných formách. Vyžaduje si to pochopenie vlastnej rozvíjajúcej sa identity a kultúrneho dedičstva vo svete charakterizovanom kultúrnou rozmanitosťou, ako aj toho, ako umenie a iné kultúrne formy môžu byť nástrojom, pomocou ktorého sa dá nazerať na svet a formovať ho.“
- b) „schopnosť empaticky vyjadrovať a interpretovať prenesené a abstraktné myšlienky, skúsenosti a emócie a robiť tak v rôznych druhoch umenia a iných kultúrnych formách. Zručnosti zahŕňajú aj schopnosť identifikovať a využívať príležitosti na tvorbu osobnej, sociálnej alebo obchodnej hodnoty prostredníctvom umenia a iných kultúrnych foriem a zapájať sa do kreatívnych procesov, a to individuálne i kolektívne.“
- c) „otvorený postoj a rešpekt k rôznorodosti kultúrneho prejavu, ako aj etický a zodpovedný prístup k intelektuálnemu a kultúrnemu vlastníctvu. Pozitívny postoj zahŕňa aj záujem o svet, otvorenosť voči úvahám o nových možnostiach a ochotu podieľať sa na kultúrnych zážitkoch" [URL 1]

Ako už bolo spomenuté, učenie sa cudzieho jazyka môže prispieť k rozvoju kultúrneho povedomia, pretože učenie sa cudzieho jazyka často zahŕňa poznávanie kultúry, v ktorej sa daným jazykom hovorí. To zahŕňa aj spoznávanie zvykov, tradícií a spoločenských noriem v danej jazykovej oblasti.

Učenie sa cudzieho jazyka prináša študentom kontakt s inou kultúrou, čo im môže pomôcť rozvíjať porozumenie kultúrnej rozmanitosti. Niektoré empirické štúdie to dokonca dokazujú. Pri učení sa cudzieho jazyka pozorujeme silnejšiu identifikáciu s komunitou tohto jazyka, čo následne vedie k pozitívnejšiemu vzťahu k tejto komunite (Rubinfeld et al. 2006, s. 627).

2 Metódy osvojovania si kultúrneho povedomia a kultúrneho prejavu

Učebné osnovy pre štúdium cudzieho jazyka na terciárnej úrovni však zahŕňajú aj oblasti, v ktorých sa môže explicitne rozvíjať kultúrne povedomie a kultúrny prejav. Spravidla k nim patria regionálne štúdie a literárna história alebo kultúrna história krajín cieľového jazyka.

Vysokoškolské vzdelávanie sa tradične vo veľkej miere zakladá na metódach výučby založených na prednáškach, keď pedagóg prednáša veľkej skupine študentov a študenti si robia poznámky a kladú otázky. V modernej vysokoškolskej didaktike sa však čoraz viac prechádza na interaktívne metódy výučby, ktoré sú viac zamerané na študentov. Patrí k nim napríklad *aktívne učenie*, pri ktorom sa študenti aktívne zapájajú do procesu učenia prostredníctvom diskusií, skupinovej práce a aktivít zameraných na riešenie problémov; *projektové vyučovanie*, ktoré zahŕňa výskum, riešenie problémov a prezentačné zručnosti; *obrátenú triedu* (študenti pred hodinou sledujú prednášky a čítajú materiály, zatiaľ čo čas na hodine sa využíva na diskusiu, skupinovú prácu a praktické aktivity) alebo *rovesnícke učenie*, pri ktorom študenti spolupracujú v malých skupinách a diskutujú a riešia problémy.

Na získanie poznatkov z histórie kultúry v terciárnom sektore možno použiť najmä tieto metódy:

- **Prednášky:** Prednášky sú tradičnou metódou výučby na vysokých školách a často sa používajú na to, aby študentom poskytli prehľad o dôležitých historických udalostiach, hnutiach a osobnostiach. Prednášky sa môžu prednášať osobne alebo sa môžu nahrávať a sprístupniť online.
- **Čítanie a diskusia:** Mnohé kurzy kultúrnych dejín vyžadujú, aby študenti čítali primárne a sekundárne zdroje, napr. historické texty, archívy a múzejné zbierky, a aby tieto materiály analyzovali a interpretovali v diskusiách na hodinách.
- **Písomné úlohy:** Písomné úlohy, ako sú eseje a výskumné práce, sú bežnou metódou, ktorou študenti preukazujú svoje porozumenie kultúrnym dejinám. Tieto úlohy často zahŕňajú analýzu a interpretáciu historického materiálu a môžu študentom pomôcť rozvíjať kritické myslenie a zručnosti písania.
- **Návštevy múzeí a exkurzie:** Návštevy múzeí, historických miest a kultúrnych pamiatok môžu študentom poskytnúť praktické skúsenosti s kultúrnou históriou a pomôcť im oživiť učebný

materiál. Exkurzie v teréne môžu tiež študentom poskytnúť príležitosť zapojiť sa do spolupráce s miestnymi komunitami a spoznať kultúrne zvyky a tradície, ktoré sa v učebnom materiáli neobjavujú.

- Skupinové projekty: Skupinové projekty, ako sú skupinové prezentácie a výskumné projekty, ponúkajú študentom príležitosť spolupracovať so spolužiakmi a spoznávať kultúrne dejiny z rôznych uhlov pohľadu. Skupinové projekty môžu tiež pomôcť študentom rozvíjať tímovú prácu a komunikačné zručnosti.

V kombinácii s učením sa a osvojovaním si cudzieho jazyka v terciárnom sektore sa čoraz častejšie hovorí o kultúrnej reflexívnej učení. V tejto súvislosti sa do didaktiky cudzieho jazyka implementujú niektoré koncepty z kulturológie. Východiskom je kritické skúmanie paradigmy interkulturality, napríklad pod vplyvom novej paradigmy postkoloniálnych štúdií. Objektom kulturológie v kontexte výučby cudzieho jazyka je „krajina alebo [...] krajiny, v ktorých sa daným jazykom, [...] hovorí ako úradným alebo dokonca jediným jazykom. Cieľom by tu mal byť napríklad všeobecný prehľad o čiastkových aspektoch histórie, politiky, spoločnosti, hospodárstva a kultúry, ktoré sa týkajú príslušnej jazykovej oblasti." (Altmayer/Koreik 2010, s. 1380) Altmayer a Koreik kritizujú tento prístup za to, že je viac orientovaný na objekt a menej na proces učenia. Nahrádzajú ho preto iným prístupom, ktorý sa zameriava na kultúrne vzorce interpretácie, ktoré sú uložené v kultúrnej pamäti. Prepojením na učenie sa cudzích jazykov v tomto prístupe je možné rekonštruovať kultúrne interpretačné vzorce, ktoré zostávajú implicitné v každodennom používaní jazyka, t. j. povýšiť ich na úroveň explicitných, zviditeľniť ich, a tak sa ich aj naučiť (porov. tamtiež, s. 1382). Medzi základné kultúrne vzorce možno zaradiť kategoriálne, topologické, chronologické a axiologické vzorce (Altmayer 2013, s. 22 - 25).

Na realizáciu tohto prístupu možno uviesť dva rôzne teoreticko-praktické príklady. V prvom prípade Věra Janíková demonštruje, ako možno teóriu kultúrnej a kolektívnej pamäti a súvisiace pojmy kultúra pamäti a pamätné miesta prepojiť s vyučovaním cudzích jazykov. Ako „kryštalizačný bod kolektívnej pamäti a identity" si vyberá židovský cintorín v Brne v Českej republike; na tomto rozhraní topologických, chronologických a axiologických zákonitostí sa pokúša spracovať didaktický potenciál tohto pamätného miesta. Zároveň zdôrazňuje, že spracovanie historických tém vo výučbe cudzích jazykov nielen sprístupňuje učiacim sa iné kultúry, ich hodnoty a postoje, ale ponúka aj možnosť reflektovať vlastnú kultúru „multiperspektívne v historickom kontexte, a tým ju aj lepšie pochopiť" (Janíková 2019, s. 49).

Podobne v kontexte čínskych germanistických štúdií Guo Qi ukazuje, ako môžu študenti opustiť rolu pasívnych príjemcov a aktívne sa zapojiť do významových systémov nemeckého jazykového spoločenstva zo subjektívnej perspektívy, napr. tým, že sami pripisujú, spochybňujú, rekonštruujú alebo dekonštruujú určité významy (Qi 2020, s. 146). Cieľ učenia sa definuje ako dosiahnutie a

optimalizáciu schopnosti diskurzu, ktorú možno dosiahnuť v štyroch krokoch: získavanie kognitívnych (predchádzajúcich) vedomostí, konštrukcia diskurzu, interpretácia diskurzu a mediálna prezentácia reflexie (tamtiež, s. 151 - 152). Na rozdiel od prvého príkladu sa pri tejto realizácii nekladie dôraz na pamätné miesta, ale na pamätné osobnosti, ktoré by sa mali okrem iného vyznačovať rozpoznávacou hodnotou, vysokým stupňom známosti a relevantnosťou k aktuálnym udalostiam. Pamätné osobnosti musia byť dostupné aj prostredníctvom médií. Qi tiež zdôrazňuje, že médiá a medializovaná pamäť zohrávajú významnú úlohu v koncepcii kultúrnej pamäti. Médiá nie sú vnímané ako prenášači informácií, ale ako sily konštruujúce realitu (Qi 2020, s. 153).

Mediálnosť sa tak ukazuje nielen ako faktor priamo súvisiaci s rôznymi typmi a formami materiálnej a nemateriálnej kultúry, ale spoluvytvára aj vnímanie a sprostredkovanie kultúry. To ovplyvňuje aj sprostredkovanie kultúry vo vyučovaní a v neposlednom rade aj samotné vyučovanie. To, ako digitalizácia mení metódy osvojovania a sprostredkovania učiva a tiež samotnú mediálnu prezentáciu učiva, načrtujeme v nasledujúcej časti.

3 Implementácia metód osvojovania si kultúrneho povedomia a prejavu v digitálnom prostredí

Mnohé z vyučovacích metód používaných pri tradičnom prezenčnom vyučovaní možno prispôbiť pre online učenie a vyučovanie pomocou online nástrojov. Kľúčom k úspechu je nájsť spôsoby, ako vytvoriť pútavé, interaktívne vzdelávacie skúsenosti, ktoré študentom umožnia interakciu s materiálom, spoluprácu s ostatnými študentmi a zmysluplné zapojenie do histórie kultúry. V podstate ide o učenie podporované technológiami, pri ktorom študenti používajú rôzne online materiály na doplnenie tradičného vyučovania v triede. Učenie podporené technológiami sa môže realizovať prostredníctvom rôznych online nástrojov a zdrojov. Virtuálne simulácie, interaktívne mapy, multimediálne zdroje a virtuálne prehliadky môžu poskytnúť interaktívny a pútavý spôsob zapojenia sa do kultúrnej histórie. Tieto nástroje môžu študentom pomôcť vizualizovať historické udalosti, pochopiť zložité kultúrne praktiky a preskúmať oblasti kultúry spôsobom, ktorý nie je možný pri použití tradičných materiálov v triede.

Ako špecifické nástroje v tomto kontexte možno pri výučbe vedomostí a zručností súvisiacich s kultúrou použiť nasledujúce digitálne nástroje:

1. Online prednášky sa môžu uskutočňovať prostredníctvom videokonferenčných nástrojov, ako sú Zoom alebo Microsoft Teams, alebo prostredníctvom vopred nahratých videí, ktoré si študenti môžu pozrieť vo voľnom čase. Online prednášky môžu obsahovať aj interaktívne

- prvky, ako sú kvízy a otázky a odpovede, ktoré študentom pomôžu zapojiť sa do preberania materiálu.
2. Online vzdelávacie platformy ako Coursera, edX a Udemy ponúkajú širokú škálu online kurzov nemeckej literatúry a dejín kultúry, ktoré vedú skúsení učitelia a vedci. Tieto kurzy sú určené pre študentov všetkých úrovní a môžu obsahovať videoprednášky, interaktívne aktivity a testy na overenie porozumenia.
 3. Webové stránky ponúkajúce prehľad rôznych literárnych a kultúrnych období, napr. <https://www.literaturwelt.com/epochen/>, <https://www.literaturwissenschaft-online.uni-kiel.de>.
 4. Zbierky elektronických kníh: Webové stránky ako Project Gutenberg a Open Library ponúkajú bezplatné stiahnutie elektronických kníh klasickej nemeckej literatúry vrátane diel Goetheho, Schillera a ďalších literárnych velikánov nemecky hovoriaceho sveta.
 5. Online diskusné fóra umožňujú študentom zapojiť sa do skupinových diskusií o kultúrnych dejinách rovnako ako v tradičnej triede. Tieto fóra sa dajú využiť aj na virtuálne knižné kluby alebo čitateľské skupiny, kde sa študenti môžu podeliť o svoje myšlienky a interpretácie primárnych a sekundárnych zdrojov.
 6. Písomné úlohy online, ako sú eseje a výskumné práce, je možné odosielať a hodnotiť prostredníctvom systémov manažmentu výučby, ako sú Blackboard alebo Canvas. Tieto systémy môžu tiež poskytovať spätnú väzbu a známky, ktoré študentom pomôžu sledovať ich pokrok a zlepšiť ich zručnosti v písaní.
 7. Virtuálne múzeá a galérie: Na online platformách, ako sú Google Arts & Culture, Europeana a Virtuálne múzeum Spolkovej republiky Nemecko, si môžete prezrieť širokú škálu exponátov o nemeckej literárnej a histórii kultúry vrátane umenia, artefaktov, rukopisov a iných historických dokumentov. Návštevy múzeí a exkurzie: Virtuálne prehliadky a online zbierky múzeí môžu študentom poskytnúť intenzívny zážitok z kultúrnej histórie odkiaľkoľvek, kde je pripojenie na internet. Virtuálne exkurzie sa dajú organizovať aj prostredníctvom videokonferenčných nástrojov a umožňujú študentom komunikovať s odborníkmi, navštíviť kultúrne pamiatky a dozvedieť sa viac o kultúrnych zvykoch a tradíciách, ako je to možné s tradičnými učebnými materiálmi.
 8. Skupinové projekty: Skupinové projekty možno organizovať a realizovať prostredníctvom nástrojov na online spoluprácu, ako sú napríklad Dokumenty Google alebo Microsoft Teams. Tieto nástroje umožňujú študentom spolupracovať na prezentáciách a výskumných projektoch bez ohľadu na ich polohu, zdieľať svoju prácu a dostávať spätnú väzbu od spolužiakov a pedagógov.

9. Podcasty a audiovizuálne materiály: Na internete je množstvo podcastov a audiovizuálnych materiálov, ktoré sa zaoberajú nemeckou literatúrou a kultúrnymi dejinami, vrátane kultúrnych a literárnych diskusií, zvukových prehliadok historických pamiatok a nahrávok klasických diel nemeckej literatúry.

Aplikáciu digitálnych nástrojov a implementáciu vyučovacích metód v digitálnom prostredí možno vnímať rôzne. Jednou z výhod používania digitálnych nástrojov a metód je, že online vzdelávacie prostredie môže študentom ponúknuť väčšiu flexibilitu a prístup k vzdelávaniu. Študenti môžu absolvovať online kurzy z ľubovoľného miesta s pripojením na internet a pokračovať tak vo vzdelávaní, aj keď sú na cestách alebo sa nemôžu zúčastňovať na prezenčných hodinách. Ďalšou výhodou vyučovacích metód v digitálnom prostredí je možnosť využívať technologicky zdokonalené vzdelávacie nástroje, ako sú virtuálne simulácie, interaktívne mapy a multimediálne zdroje na zlepšenie vzdelávania študentov. Tieto nástroje môžu študentom poskytnúť intenzívny a interaktívny zážitok z kultúrnej histórie, pomôcť im pochopiť zložité kultúrne praktiky a preskúmať kultúrne krajiny spôsobom, ktorý nie je možný pri použití tradičných učebných materiálov.

Rozvoj kultúrneho povedomia a prejavu v digitálnom prostredí je samozrejme komplexnou a viacvrstvovou výzvou, ktorá si vyžaduje hlboké pochopenie odborných znalostí, ako aj technologických poznatkov. Digitálne prostredie vytvorilo pre ľudí nové príležitosti na vyjadrenie, zdieľanie skúseností a spojenie s ostatnými ľuďmi na celom svete, ale zároveň nastolilo dôležité otázky o úlohe kultúry pri formovaní nášho online života a o vplyve technológií na kultúrnu identitu a kultúrny prejav. Na rozvoj kultúrneho povedomia v digitálnom prostredí je dôležité pochopiť kultúrny kontext a normy, ktoré ovplyvňujú správanie online, a úlohu kultúry pri formovaní našej online identity. Niektoré kultúry napríklad kladú veľký dôraz na súkromie a individualizmus, zatiaľ čo iné kladú väčší dôraz na komunitu a sociálnu angažovanosť. Pochopenie týchto kultúrnych noriem nám môže pomôcť efektívnejšie komunikovať s ostatnými online a používať digitálne prostredie zmysluplným a autentickým spôsobom.

Kultúrny prejav v digitálnom prostredí je tiež formovaný technologickými nástrojmi a platformami, ktoré používame na komunikáciu a zdieľanie informácií. Digitálne prostredie otvorilo ľuďom nové možnosti vyjadrenia a spojenia s ostatnými, čo predtým nebolo možné. Napríklad platformy sociálnych médií, ako sú Facebook, Twitter a Instagram, sa stali dôležitými platformami na sebaujadrnenie a kultúrnu výmenu, ktoré ľuďom umožňujú podeliť sa s ostatnými o svoje myšlienky, skúsenosti a názory.

Implementácia niektorých vyučovacích metód v digitálnom prostredí však prináša aj určité výzvy. Jednou z najväčších je zabezpečenie zapojenia a motivácie učiacich sa v online vzdelávacom prostredí. Bez rovnakej úrovne interakcie a osobných rozhovorov s pedagógmi a ostatnými študentmi ako v tradičnom vzdelávacom prostredí môže byť pre študentov ťažké udržať si záujem

o učebnú látku. Ďalšou výzvou je zabezpečiť, aby študenti mali prístup k technológiám a internetu, ktoré potrebujú na účasť na online vyučovaní. V niektorých prípadoch môže byť prístup na internet obmedzený alebo nespoľahlivý, čo študentom sťažuje účasť na online kurzoch alebo prístup k technologicky zdokonaleným vzdelávacím nástrojom. V neposlednom rade môžu vzniknúť aj obavy z možných nekalých praktík v online vzdelávacích prostrediach. Keďže študenti môžu skúšky a zadania odovzdávať zo svojich vlastných počítačov, môže byť ťažšie monitorovať a zabrániť nečestným praktikám.

Digitálne prostredie však vyvoláva aj dôležité otázky týkajúce sa vplyvu technológií na kultúrny prejav a potenciálu digitálnych nástrojov a platforiem obmedzovať alebo deformovať kultúrny prejav. Napríklad niektoré digitálne platformy môžu byť navrhnuté tak, aby uprednostňovali určité formy obsahu alebo prejavu pred inými, alebo sa môžu používať na obmedzovanie alebo kontrolu kultúrneho prejavu. Okrem toho môže mať používanie digitálnych nástrojov významný vplyv na to, ako kultúrne prejavy vnímajú a prijímajú ostatní. Napríklad online obsah vytvorený jednou kultúrnou skupinou môže byť inou kultúrnou skupinou interpretovaný odlišne, čo môže viesť k nedorozumeniam a konfliktom.

4 Prepojenie kultúrnych a digitálnych kompetencií

To, že rozvoj kultúrneho povedomia a prejavu úzko súvisí s rozvojom ďalších kľúčových kompetencií, už bolo spomenuté. Inštrumentalizácia digitálnych nástrojov vo vzťahu k vnímaniu kultúry a k tvorbe kultúry sa preto musí posudzovať na rozhraní medzi kultúrnymi kompetenciami a digitálnymi kompetenciami. Z piatich oblastí kompetencií definovaných v Referenčnom rámci pre digitálne kompetencie (Vuorikari 2022) minimálne *komunikácia a spolupráca s využitím digitálnych technológií* alebo *tvorba digitálneho obsahu* vykazujú priame prepojenie s kultúrnym povedomím a vyjadrovaním. Ide najmä o čiastkové kompetencie, ako sú *interakcia a výmena s využitím digitálnych technológií*, *netiketa* alebo *tvorba digitálneho obsahu*. Ale aj v oblasti kompetencie *riešenie problémov* môže byť čiastková kompetencia *tvorivé využívanie digitálnych technológií* priamo prepojená s oblasťou kultúry.

Ak sa pozrieme na Referenčný rámec pre digitálne kompetencie učiteľov (DigCompEdu 2017), vyplýva z neho ešte viac styčných bodov, a to tak z aspektu pedagogických a didaktických kompetencií učiteľov, ako aj kompetencií učiacich sa. Kým kompetencie učiacich sa korešpondujú s kompetenciami obsiahnutými vo všeobecnom referenčnom rámci pre digitálne kompetencie, v bode pedagogicko-didaktických kompetencií možno vyzdvihnúť najmä tieto čiastkové kompetencie:

- *výber, tvorba, prispôsobovanie, organizácia a zdieľanie digitálnych zdrojov,*

- *digitálna participácia, diferenciácia a aktívne zapojenie študentov v kontexte orientácie na študenta.*

Pri plánovaní a realizácii vyučovania, ktoré sprostredkúva a reflektuje kultúru, je potrebné zohľadniť obe čiastkové kompetenčné oblasti. Na efektívne vyučovanie kultúrneho povedomia a prejavu je dôležité vyberať, vytvárať a prispôbovať digitálne zdroje tak, aby boli pre študentov pútavé, kultúrne relevantné a prístupné. Zdroje by mali odrážať rôznorodé zázemie a skúsenosti študentov a kultúry, ktoré sú predmetom štúdia a reflexie. Usporiadanie a zdieľanie týchto zdrojov jasným a prístupným spôsobom môže pomôcť študentom ľahko sa v nich orientovať a pracovať s nimi. To môže zahŕňať používanie systémov manažmentu vzdelávania alebo digitálnych platforiem, ktoré poskytujú prístup k zdrojom a ich zdieľanie s ostatnými študentmi. Okrem výberu a organizácie digitálnych zdrojov je tiež dôležité podporovať digitálnu účasť, diferenciáciu a aktívne zapojenie študentov ako súčasť prístupu zameraného na učiaceho sa. To môže zahŕňať poskytnutie možnosti študentom spolupracovať a komunikovať navzájom pomocou digitálnych nástrojov, ako sú diskusné fóra, platformy sociálnych médií alebo videokonferencie. Okrem toho môže diferencovanie výučby prispôbením digitálnych zdrojov potrebám a záujmom jednotlivých študentov pomôcť podporiť angažovanosť a zabezpečiť, aby mali prístup k obsahu výučby a rozumeli mu. Napokon, aktívna účasť študentov je dôležitá na podporu kultúrneho povedomia a prejavu. To môže zahŕňať poskytovanie príležitostí pre študentov, aby preskúmali a vyjadrili svoje vlastné kultúrne zázemie a skúsenosti a aby prenikli do iných kultúr. Na uľahčenie týchto činností možno použiť digitálne nástroje, napríklad prostredníctvom multimediálnych projektov alebo online kultúrnych výmen.

Z hľadiska kultúrne reflexívneho učenia zohráva dôležitú úlohu jazyková aktivita mediácie. Najmä na úrovni sprostredkovania textov a pojmov možno komunikovať a reflektovať kultúrne obsahy a poznatky (Būdvytytė 2023). Pri mediácii v súvislosti s kultúrou by malo ísť o vedomé narábanie s kultúrnou rozmanitosťou. Hartmann/Hundertpfund napríklad diskutujú o tom, že služby ako Google Street View, spravodajské kanály, Twitter, online noviny atď. nám umožňujú kedykoľvek „navštíviť“ iné krajiny a miesta. Rôzne globálne a komplexné problémy však možno reflektovať aj z pohľadu rôznych záujmových skupín a kultúrnych spoločností, čo môže znížiť nebezpečenstvo „uviaznutia v kliše a používania populistických alebo stereotypných vzorov“ (2020, s. 63). Tomuto účelu môže poslúžiť aj kritický pohľad na mediálny mainstream alebo komparatívna analýza mediálnych správ.

Zatiaľ čo Európsky referenčný rámec pre digitálne kompetencie učiteľov predpokladá, že aktuálne pedagogicko-didaktické kompetencie sú v zásade chápané ako súčasť digitálnych kompetencií, konkurenčný model HELEC hovorí o oblastiach kompetencií, ktoré sú na jednej strane od seba oddelené, ale na druhej strane vzájomne prepojené. Jadrom tohto modelu je osobnosť učiteľa. Oblasti kompetencií sú navzájom prepojené nasledovne:



Obr. 1: Model HELECs [URL 3].

V tomto modeli nielenže digitálna kompetencia a cudzojazyčná kompetencia predstavujú samostatné oblasti, ale jazykové a komunikačné kompetencie sú oddelené od oblasti metalingvistickej a kultúrnej kompetencie. Okrem iného sa zdôrazňuje, že digitálna kompetencia vo vyučovaní cudzích jazykov nemôže nahradiť pedagogické zručnosti, odborné znalosti alebo hodnotové postoje učiteľa [URL 4]. V opise metalingvistickej a (inter)kultúrnej kompetencie sa uvádza, že pedagóg musí mať aj skúsenosti s kultúrou cieľového jazyka a diferencované znalosti o jazykových a kultúrnych javoch [URL 5]. Takto chápaná schopnosť sprostredkovať kultúrne pojmy a obsahy na hodinách cudzieho jazyka by sa mala očakávať najprv od pedagógov a až následne od študentov. Podľa tohto modelu sa rozlišujú tri úrovne kompetencie v oblasti metalingvistickej a (inter)kultúrnej kompetencie:

1. Na prvej úrovni môže pedagóg analyzovať texty v cieľovom jazyku nielen z jazykového, ale aj z kultúrneho hľadiska. Je si vedomý presvedčení, hodnôt a správania kultúr cieľového jazyka a dokáže využívať kultúrne artefakty vo vyučovaní jazyka na podporu interkultúrneho povedomia.
2. Na druhej úrovni môže pedagóg napríklad analyzovať a interpretovať názory, hodnoty a správanie cieľového jazyka a domácej kultúry a môže vypracovať učebné osnovy, ktoré podporujú interkultúrne povedomie a senzibilizujú študentov, napr. pri príprave na pobyt v zahraničí alebo virtuálnu mobilitu.
3. Na tretej úrovni môže pedagóg reflektovať a demonštrovať metakoncepty, ako sú kultúrny esencializmus a interkultúrna komunikácia a ich vplyv na vyučovanie a učenie sa cudzích jazykov vo vysokoškolskom vzdelávaní [URL 5].

Zatiaľ čo úrovne kompetencií v Európskom referenčnom rámci pre digitálne kompetencie učiteľov sú rozdelené do celkovo 6 stupňov, postupnosť modelu HELECs v zásade zodpovedá úrovniám A, B a C v DigiCompEdu, ktoré pripomínajú progresiu podobnú Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky.

Hoci model HELECs na rozdiel od DigiCompEdu zreteľnejšie načrtáva aspekt kultúrneho povedomia (aspekt kultúrneho prejavu je skôr v pozadí) a ide o nový koncept, stále sa spája s paradigmou interkulturality, ktorá je v didaktike cudzích jazykov, ale aj v kulturológii všeobecne, nahrádzaná teóriami transkulturality, hybridity či kultúrnych vzorcov interpretácie. Čiastočne to vedie k tomu, že pokusy o vytvorenie referenčných rámcov pre rôzne kompetencie nemôžu vždy držať krok s najnovším stavom výskumu alebo vo všeobecnosti s rýchlym vývojom v oblasti mnohých disciplín. Šileikaitė-Kaishauri a Masiulionytė používajú príklad interakcie a interaktivity, aby ukázali, že v SERR pre jazyky existujú nezrovnalosti v zastúpení digitalizácie a digitálnych technológií (Šileikaitė-Kaishauri/Masiulionytė 2023, s. 124-125.).

Zdá sa, že hoci sa o fenoméne digitalizácie hovorí všade, väčšinou sa o ňom hovorí len povrchné. Funk napríklad kritizuje, že didaktika cudzích jazykov zatiaľ nevypracovala model integrácie digitálnych aplikácií do výučby, čo znamená, že sa v zásade len kopírujú a napodobňujú tradičné učebné postupy v online prostredí. To sa týka aj rozporu medzi rozmanitosťou, otvorenosťou a diferenciáciou foriem cvičení a úloh v didaktickej diskusii na jednej strane a prevažne štandardizovanými uzavretými digitálnymi cvičeniami a formami výučby na strane druhej (Funk 2020, s. 72-73).

V kontexte univerzitného vyučovania je však potrebné skúmať nielen didaktické úvahy v súvislosti s digitalizáciou, ale aj vplyv digitalizácie na samotný predmet kulturológie, literárnej vedy alebo kultúrohistorického výskumu a pod.

Digitalizácia má významný vplyv na literárnu históriu a literárnu vedu, pretože mení spôsob, akým sa literárne diela vytvárajú, distribuujú a konzumujú. Medzi nové formy literárnej produkcie patria napríklad online publikácie, elektronické knihy a digitálne rozprávanie príbehov, storrtelling. Tieto nové formy spochybňujú tradičné predstavy o autorstve, vlastníctve a originalite a ponúkajú autorom nové možnosti priameho oslovenia publika. Digitalizáciu sprevádza aj určitá demokratizácia literatúry tým, že uľahčuje prístup k literárnym dielam a ich štúdiu prostredníctvom online archívov, digitálnych knižníc a elektronických kníh, čím sa literatúra sprístupňuje širšiemu okruhu čitateľov a výskumníkov.

Na štúdium literatúry sú k dispozícii aj nové metódy, ako napríklad počítačová a korpusová analýza textu. Tieto metódy umožňujú analyzovať veľké množstvo literárnych údajov. Nové sú aj také fenomény, ako sú digitálne vydania, online komentáre a multimediálne analýzy, ktoré sú interaktívnejšie a umožňujú spoluprácu, a tak otvárajú inovatívne spôsoby práce s literatúrou. Pod

vplyvom digitalizácie sa mení aj vydavateľský priemysel - knihy sa vydávajú, distribuujú a predávajú novými spôsobmi. To vytvorilo nové príležitosti pre nezávislých vydavateľov a samovydavateľov a spochybnilo tradičné vydavateľské modely. Celkovo digitalizácia vytvorila nové príležitosti pre autorov, čitateľov a vedcov a zmenila spôsob, akým môžeme vnímať literatúru, s čím súvisia také výzvy, ako je potreba prispôbiť sa novým technológiám a riešiť otázky autorských práv, ochrany údajov a uchovávaní digitálnych archívov.

Klawitter, Lobin a Schmidt tiež konštatujú, že kultúrne zmeny v zmysle hybridnosti, multimodálnosti a kolaboratívnosti, ktoré priniesla digitalizácia, možno sledovať už v základných kultúrnych technikách čítania a písania. Zároveň konštatujú, že digitalizácia sa premieta do predmetu akademického skúmania aj metodológie. To znamená, že tradičné výskumné obsahy sa rozširujú prostredníctvom kontaktu s digitálnymi, internetovými zdrojmi, údajmi, archívami a pod. v oblasti kulturológie, a tiež, že na základe digitálnych výskumných objektov a digitálnych výskumných nástrojov sa rozvíjajú nové oblasti výskumu, čo možno demonštrovať okrem iného aj na oblasti tzv. digitálnej humanistiky (Klawitter/Lobin/Schmidt 2012, s. 10-13).

Digitalizácia skutočne priniesla nové formy kultúry, ktoré predtým neexistovali, ako napríklad online komunity, sociálne médiá, videohry, zážitky vo virtuálnej realite atď. Tieto nové formy kultúry si vyžadujú nové analytické nástroje a metódy a ponúkajú nový pohľad na spôsob, akým sa kultúra vytvára, konzumuje a zdieľa. Digitalizácia tiež viedla k vzniku nových foriem kultúrnej produkcie, ako sú fan-fiction, remixy a mémy. Tieto formy produkcie spochybňujú tradičné predstavy o autorstve, vlastníctve a originalite a ponúkajú nové možnosti participatívnej kultúry a budovania komunit. Napokon, z hľadiska metodológie kultúrnych štúdií môžeme hovoriť o nových metódach štúdia kultúry. Digitalizácia priniesla nové nástroje a metódy štúdia kultúry, ako je data mining, sieťová analýza a počítačová analýza. Pomocou týchto metód je možné analyzovať veľké množstvo kultúrnych údajov a identifikovať vzory a vývoj, ktoré bolo predtým ťažké odhaliť.

Pre výučbu na univerzitách z toho vyplýva na jednej strane potreba vytvoriť inovatívne kurzy, ktoré by sa mohli zamerať na prienik digitalizácie a kultúrnych štúdií. Mohli by napríklad skúmať témy, ako sú online komunity, sociálne médiá, videohry a virtuálna realita, a ukázať, ako tieto fenomény menia spôsob, akým sa kultúra vytvára, konzumuje a zdieľa. Na druhej strane by sa digitálne nástroje a metódy mali začleniť do existujúcich kurzov v oblasti kultúrnych a literárnych štúdií. Študenti by sa mali oboznámiť s tým, ako využívať data mining a sieťovú analýzu na štúdium kultúrnych trendov alebo ako využívať sociálne médiá a iné digitálne platformy na zapojenie sa do kultúrnych komunit a účasť na kultúrnej produkcii. Vo všeobecnosti by študenti mali byť povzbudzovaní k využívaniu digitálnych platforiem, online databáz, digitálnych archívov a knižníc a iných nástrojov na výskumné projekty a úlohy. Okrem toho by sa vo vyučovaní mali viesť diskusie a debaty o etických, sociálnych a politických dôsledkoch digitalizácie v kultúrnych štúdiách. To by

podnietilo študentov, aby kriticky zhodnotili vplyv digitálnych platforiem a nástrojov na otázky, ako sú súkromie, autorstvo, rozmanitosť a reprezentácia v kultúrnej a literárnej produkcii a recepcii. To by prispelo aj rozvoju viacerých čiastkových digitálnych kompetencií na strane študentov v zmysle referenčného rámca DigiComp 2.0.

Literatúra

ALTMAYER, Claus (2013): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Frank Thomas Grub (Hrsg.): Landeskunde Nord / Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur 1. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2013, 11–30.

ALTMAYER, Claus/Koreik, Uwe (2010): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: H.-J. Krumm/C. Fandrych/B. Hufeisen/C. Riemer (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK], 35/2. Berlin, New York: de Gruyter, 2010, 1377–1390.

BŮDVYTYTĚ, Aina (2023): Mediation im DaF-Unterricht. In: Ján Demčišák (Hrsg.): DaF-Unterricht im Online-Bereich. Ein methodischer Wegweiser. Trnava: UCM, 2023, 141–144.

DigCompEdu (2017). Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770, JRC107466

FUNK, Hermann (2019): Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten digitalen Wandels. In: Eva Burwitz-Melzer et. al (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2019, 68–79.

HARTMANN, Werner/HUNDERTPFUND, Alois (2020): Digitale Kompetenz. Bern: hep Verlag, 2020.

JANIÍKOVÁ, Věra (2019): Kulturreflexives Lernen im Hochschulunterricht DaF am Beispiel des Konzepts der Erinnerungsorte. In: Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik 33 / 2019 / Supplementum, 43–55. DOI: <https://doi.org/10.5817/BBGN2019-S-4>

KLAWITTER, Jana/Lobin, Henning/Schmidt, Torben (2012): Kulturwissenschaftliche Forschung – Einflüsse von Digitalisierung und Internet. In: Klawitter, Jana/Lobin, Henning/Schmidt, Tobias (Hrsg.): Kulturwissenschaften digital. Neue Forschungsfragen und Methoden. Frankfurt (u.a.): Campus Verlag, 2012, 9–29.

QI, Guo (2020): Kulturwissenschaftlich orientiertes Konzept für den Landeskundeunterricht im chinesischen Germanistikstudium. In: Literaturstraße. Chinesisch-deutsche Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft, Band 21, 2020 – Heft 1, 141–154.

RUBENFELD, Sara/Clément, Richard/Lussier, Denise/Lebrun, Monique/Auger, and Réjean (2006): Second Language Learning and Cultural Representations: Beyond Competence and Identity. In: Language Learning 56:4, December 2006, 609–632.

ŠILEIKAITĖ-KAISHAURI, Diana/MASIULIONYTĖ, Virginija (2023): Entwicklung interaktiver Kompetenzen im Online-Bereich. In: Ján Demčišák (Hrsg.): DaF-Unterricht im Online-Bereich. Ein methodischer Wegweiser. Trnava: UCM, 2023, 117–140.

VUORIKARI, Riina (2022): DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/115376. Online: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework_en.

Internetové zdroje

URL1: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> (12. 02. 2023)

URL 2: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (12. 02. 2023)

URL 3: <https://www.helecs.ie/framework/> (12. 02. 2023)

URL 4: <https://www.helecs.ie/digital-capacity-in-language-teaching-and-learning/> (12. 02. 2023)

URL 5: <https://www.helecs.ie/metalinguistic-and-intercultural-competences/> (12. 02. 2023)

Výzvy digitálnej literárnej vedy pre germanistiku v zahraničí

Veronika Jičínská, Univerzita J. Evangelistu Purkyně v Ústí nad Labem, Česká republika

1 Digitálna literárna veda v germanistike

Digitálne humanitné vedy sa v posledných rokoch veľmi rozvíjajú a ich význam narastá aj pre filológiu; germanistika nie je v tomto smere výnimkou. Najmä v zahraničnej germanistike, ktorá je považovaná za malý odbor, a preto má špecifické výzvy, ktoré musí pre ďalšiu existenciu odboru prekonať, však možno v súčasnosti považovať preorientovanie jej výskumných oblastí na digitálnu lingvistiku, literárnu vedu a nemčinu ako cudzí jazyk za mimoriadne dôležité.

V dôsledku zmeny paradigiem vo vyučovaní a výskume v prospech dehierarchizácie sa kriticky skúmajú nielen učebné osnovy vyučovania literatúry, ale aj metodológia.¹ Pri plánovaní obsahu študijných odborov sa germanisti v zahraničí môžu a majú menej "fixovať" na klasický (Goethe, Schiller) a moderný (Frisch, Grass, Böll) kánon, ktorý sa vyučuje vo vzdelávacích inštitúciách nemecky hovoriacich krajín (porov. Tütken 2006: 53); na druhej strane - a to je jedna z téz tohto článku - klasické či kanonické texty v nemecky hovoriacom svete sa nemajú od začiatku odmietať pre ich údajnú zastaranosť alebo jazykovú nedostupnosť. Germanistika v zahraničí sleduje iné ciele a pri rozhodovaní o štruktúre výučby sa riadi inými kritériami. V tomto ohľade môže vzdialenejšie reflektovať historicko-politickú a sociokultúrnu kontextualizáciu literárnych textov, ktorá je viazaná na krajinu pôvodu. Do popredia sa tak oveľa zreteľnejšie dostáva interkultúrny aspekt, ktorý si pravdepodobne zachová svoju platnosť pre digitálnu literárnu vedu aj v budúcnosti.

Thomas Weitin vo svojom článku o najbližšej budúcnosti digitálnej literárnej vedy predpokladá, že "tlak na zmeny v predmetoch, ako je literárna veda, (pravdepodobne) vzrastie v dôsledku rozšírenia digitálnych metód analýzy, hoci je otvorenou otázkou, ako sa s tým vysporiada". (Weitin 2015, s. 653). Germanistika v zahraničí je už teraz pod tlakom zmien. Nemôže sa utiekať k poznaniu, "že (relatívne) masové vzdelávanie učiteľov bude brániť tomu, aby sa tento predmet v rámci

¹ Porovnaj napr. rozsiahlu štúdiu Gisely Tütken s dôležitými poznatkami o obsahu a metodike vyučovania literatúry v zahraničí (Tütken 2006).

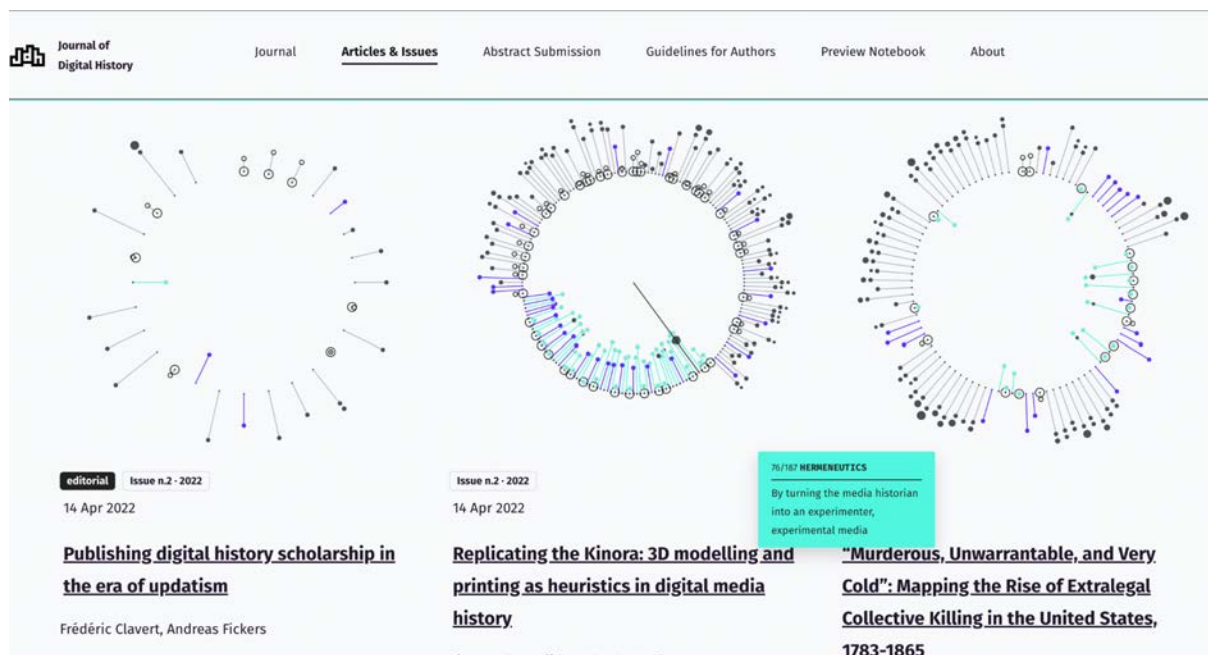
univerzít stratil na svojom význame" (tamtiež). Nie je to však len nízky alebo dokonca klesajúci počet študentov, ktorý "núti" inštitúty sledovať najnovšie metodiky a digitálne nástroje, aby ich predmet držal krok s konkurenciou. Aj skutočnosť, že mnohé z vyučovaných literárnych textov sú v súčasnosti digitalizované, už zmenila vyučovanie literatúry. Samotná dostupnosť literárnych textov, historických prameňov, digitálnych kópií a elektronických kníh na internete a možnosť prístupu k autorským portálom, biografickým a iným predmetovým databázam, digitálnym vydaniám, digitalizovaným zdrojom na webových stránkach knižníc vrátane voľne prístupných zdrojov a akademických blogov výrazne rozširuje možnosti čítania a mení čitateľské správanie. To má vplyv na koncepcie vysokoškolskej didaktiky, o ktorých sa ďalej hovorí s ohľadom na vyučovanie literatúry a literárnej histórie.

Tento príspevok identifikuje nasledujúce možnosti digitálneho vyučovania a digitalizácie v germanistike: 1. ďalší rozvoj čitateľských zručností zahraničných germanistov, ktorý zahŕňa hypertextualitu, multimediálnosť, multimodálnosť a interaktivitu, 2. ďalší rozvoj interkultúrneho potenciálu germanistiky v zahraničí ako výsledok digitalizovaných zdrojov a nových výskumných metód.

2 Literárny text ako komunikačný akt a informácia

Pri úvahách o pravdepodobnom etablovaní digitálnych literárnych štúdií v rámci Digital Humanities a pri riešení ich kritiky sa niektoré štúdie odvolávajú na diskusiu o literárnych štúdiách ako kultúrnych štúdiách, ktorá prebehla sotva dve desaťročia predtým (porov. Graevenitz 1999). Tak ako sa kultúrne štúdiá presadili na niektorých univerzitách a výskumných ústavoch v 90. rokoch 20. storočia a prístupy kultúrnych štúdií odvtedy získali široké zázemie v rámci literárnej vedy (Weitin 2015, s. 651), "digitálna literárna veda sa tiež etabluje [takýmto alebo podobným spôsobom] vo vzťahu k Digital Humanities, hoci by sa nemal prehliadať veľmi významný rozdiel oproti *cultural turn*, *kultúrnemu obratu*". (Tamtiež).

Odkaz na dejiny kulturológie je relevantný, pretože kritická reflexia vývoja odboru je charakteristická najmä pre humanitné vedy. Ich realizácia v novom interpretačnom horizonte, ktorý je umožnený metodologickými inováciami digitálnych humanitných vied, je úplne v tradícii ich vlastných dejín teórie, najmä, ako upozorňuje aj Thomas Weitin, dejín filológie a hermeneutiky (porov. tamtiež). Digitálna hermeneutika sa stáva produktívnym prístupom aj v digitálnej histórii. Hermeneutika poskytuje jednu z vrstiev, ktoré umožňujú "transmediálne rozprávanie v historických vedách" [URL 14], ako sa uvádza na webovej stránke časopisu *Digital History Journal*.



Webová stránka recenzovaného a voľne prístupného časopisu *Journal of Digital History* (JDH) s interaktívnymi prvkami [URL 14].

Kritiku digitálnych humanitných vied z radov literárnych vedcov možno pripísať obave, že aplikácia počítačom podporovaných metód bude produkovať prevažne kvantitatívne poznatky (a tak posunie predmet v prospech kvantitatívnej literárnej vedy) namiesto snahy o kvalitatívne poznanie. Na druhej strane možno tvrdiť, že odbor musí v súčasnosti riešiť problém konsolidácie existujúcich poznatkov; čo je opäť mimoriadne dôležité pre interkultúrne orientovanú zahraničnú germanistiku. O probléme konsolidácie poznatkov hovorí Thomas Weitin:

Je nesporné, že pôvodná nová téza alebo pozorovanie je v danej téme platnejšie ako upevnenie už známeho výsledku alternatívnou metódou. O tom, či je táto samozrejماً skutočnosť z dlhodobého hľadiska dostatočne inovatívna, by sa mohlo rozhodnúť teraz. Už len kvôli kvalifikačným publikáciám bude neustále pribúdať originálnych interpretácií autorov, ktorých texty všetci poznáme. Ani to si nezaslúži neúctu. Digitalizácia však nie je zaujímavá len preto, že okrem kánonu otvára aj silné korpusy, ktoré patria k *big unread* literárnej vedy. Práca s digitálnymi nástrojmi znamená aj experimentovanie a skúšanie, či napríklad známy problém alebo otázka skutočne prináša očakávaný výsledok. Väčšinou to nie je stopercentné; práve "odchýlky" vo výsledkoch kvantitatívnych analýz sú zaujímavé a vedú (pokiaľ chyba nespočíva v experimente) k doplňujúcim otázkam, prípadne k novému problému, o ktorom sa na začiatku ani nehovorilo. (WEITIN 2015: 655)

V širšom horizonte je "reálne očakávať", že *learning - vzdelávanie a knowledge management - riadenie znalostí* sa bude odohrávať v digitálnom priestore (porovnaj Komlósi 2016, s. 164). Argument, že narábanie so strojovo zhromažďovanými údajmi by mohlo byť nebezpečné pre funkčné systémy spoločnosti - podobne ako kritika prehliadača Google Ngram Viewer, ktorá vychádza z Luhmannovej teórie funkčnej diferenciácie (Roth 2014) -, určite nemožno poprieť. Zodpovedná a humánna digitalizácia je úlohou tohto storočia (porovnaj Zweig 2016 [URL 7]).

V odpovedi na niektoré otázky týkajúce sa interakcie človeka a stroja v digitálnych kultúrach už boli formulované hypotézy z oblasti kognitívnej vedy a kognitívnej lingvistiky, tu najmä v súvislosti s kontextovým verbálnym správaním alebo sociálnou kogníciou. Konštatuje sa, že paradigma sociálneho poznávania, a teda aj procesov učenia a zručností (napríklad gramotnosti) už prešla zásadnou zmenou:

The digital age has brought not only new ways of collecting and processing information for human beings (and other intelligent, reasoning entities as well) in the different societies on the globe [...] but it has also made it necessary for researchers to develop new ways of thinking about and understanding digital culture in the quest for answers to complex questions about literacy and human learning and social cognition. [...]

It is argued that the long evolutionary process of linear information processing constituting narrative-like mental structures based on cultural conceptualizations of any culturally coherent human community has already been challenged by parallel and connected network-based information processing making use of fragmented, encapsulated information chunks provided by a plethora of information sources. It is claimed that traditional learning conditions were constituted by a hierarchically determined distribution of knowledge and information and by a norm-based culture of behavior patterns. In opposition to the traditional learning conditions, the emerging patterns of digital cognition, digital information management and digital literacy are not only faster involving greater complexities, but they also facilitate coping with virtualization in general, leading to new cultural landscapes involving augmented reality. (Komlósi 2016, s. 162–163)

Na tomto pozadí možno literárne texty považovať za komplexné "komunikačné akty" (Corbineau-Hoffmann 2002:, s. 7)² alebo dátové štruktúry. To vyvoláva otázku, ako možno napríklad na hodinách literatúry pracovať s klasickým kánonom. Symbolický obsah takéhoto textu nemusí byť čitateľovi známy, ale potenciál *network-based information* (Komlósi 2016, s. 163) je najmä pri týchto textoch veľký.³

Cieľom nie je sprostredkovať dôležité základné informácie o epoche, autorovi a žánri metódou údajne orientovanou na študenta, ktorá príliš často využíva digitálne techniky ako základ na odovzdávanie vedomostí vo forme frontálneho vyučovania. Ako príklad môžu slúžiť videá na populárnej vzdelávacej platforme Studyflix [URL 15], ku ktorým sa spontánne a ochotne dostávajú aj študenti germanistiky. Videá o nemeckej literatúre sú primárne určené pre nemecky hovoriacich žiakov (rodených hovoriacich), takže cieľová skupina je mladšia a má iné očakávania a kognitívne schopnosti ako študenti. Takéto videá sú pre túto skupinu tiež nevhodné. Nielenže sa pri charakteristike epochy šíria kliše, ale nevýrazná prezentácia skôr zahmlieva, ako sprostredkúva

² Zaujímavé je, že autorka v *Úvode do komparatívnej literatúry* reformuluje Goetheho koncepciu svetovej literatúry ako blízku digitálnej humanistike: "Goetheho koncepcia svetovej literatúry, ktorá zodpovedá ideálne voľnému obchodu, je výrazom začínajúcej epochy medzinárodnej komunikácie, ktorá má spočiatku ešte centrum v Európe, ale čoskoro sa rozšíri na celý svet. Goetheho nemožno zaradiť do klasického kánonu, oveľa skôr by bol duchovným otcom internetu". (Corbineau-Hoffmann 2000, s. 18)

³ Digitálnu analýzu recepcie diela Johanna Wolfganga von Goetheho *Utrpenie mladého Werthera realizuje* od roku 2020 projektová skupina Moderná nemecká literatúra v rámci CRETA (Centrum pre reflektovanú analýzu textu) na Univerzite v Stuttgarte [URL 16].

špecifický charakter epochy. Vo všetkých videách sa používa súčasný vizuálny jazyk, čo v tomto prípade nevyhnutne vedie k pojmovému zmätku. Nálada súdneho dňa typická pre expresionizmus je sprevádzaná piktogramami asociujúcimi ekologickú katastrofu; všeobecná neistota spôsobená prvou svetovou vojnou a krízou politických inštitúcií je zobrazená tlačidlom Dislike. (Obr. 1) Dráždivé je aj obnovenie piktogramov pre rôzne obsahy, ako napríklad "negatívny pohľad na svet" (spojený s poslednými rokmi vlády cisára Wilhelma II.) a "morálny úpadok spoločnosti a kultúry [!]" (obr. 2). Zobrazenie symbolov v charakteristike symboliky sú mimoriadne zavádzajúce a, žiaľ, aj vecne nesprávne, pretože symboly z konca 19. storočia sa ani štrukturálne nepodobajú na znak mieru hnutia hippies (obr. 2):



Obr. 1: Interpretácia literárnej epochy moderny [URL 15].



Obr. 2: Interpretácia rôznych štýlov modernizmu [URL 15].

Naproti tomu napríklad webová stránka Kníhnice vojvodkyne Anny Amálie, ktorá predstavuje projekt *digitálnych zbierkových miestností* [URL 21], poskytuje dobrý úvod do problematiky literárnej histórie, v tomto prípade do obdobia weimarského klasicizmu. Študenti s dôkladnými predchádzajúcimi vedomosťami na úrovni maturity (v českom vzdelávacom systéme) môžu pri premyslenej navigácii k ďalším prameňom s pomocou relevantných textov získať relevantný mentálny obraz o danej epoche, jej kultúrnych praktikách a význame literatúry ako dominantného média. Projekt *digitálne zbierkové priestory* ukazuje mediálny potenciál digitalizácie, ktorá nielen rekonštruje hmotné pamiatky, chráni ich a sprístupňuje, ale aj iniciuje interakciu s nimi. Digitalizujú sa nielen knihy, ale aj objekty a priestory, ktorými možno virtuálne prechádzať (cieľ projektu *Virtuálne prepojenia: priestor - objekt - kniha*) [URL 21]:



Obr. 3: Veža knižnice: 360° prehliadka, vytvorená v predbežnom projekte. Snímka obrazovky. [URL 21]

Virtuálne prepojenie medzi knižničnými fondmi a múzejnými predmetmi inovatívnym spôsobom ilustruje a sprostredkúva historické kontexty zbierok. Zatiaľ čo doteraz sa prezentácia uvedených miestností zakladala najmä na fotografiách, ktoré prirodzene zobrazujú len aktuálny stav, tento projekt sa zameriava na interakciu používateľ - miestnosť - zbierka. Platforma je technicky navrhnutá tak, aby bolo možné neskôr integrovať ďalšie zbierky. [URL 21]

Príklad využitia digitálnych zdrojov a nástrojov vo vyučovaní literatúry

Vyučovacia jednotka na tému:

Johann Wolfgang Goethe a jeho román *Utrpenie mladého Werthera* (1772)

Ciel: Ďalší rozvoj digitálnych a čitateľských zručností

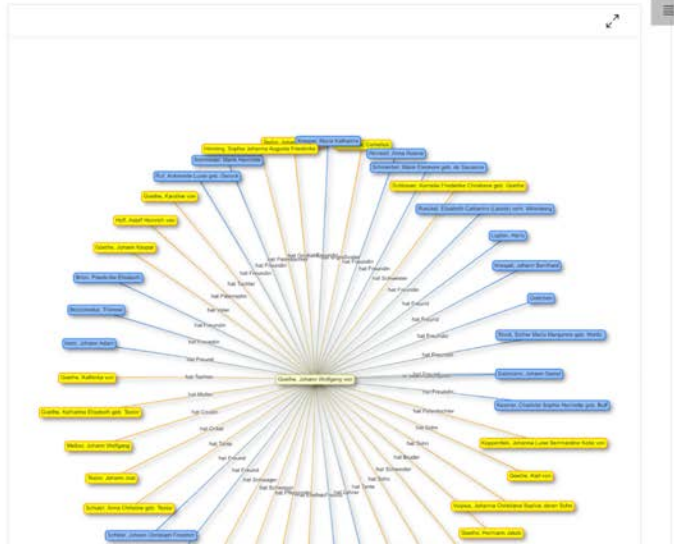
UJ 1: Goethe ako spisovateľ, právnik, úradník, prírodovedec a zberateľ

Multimédiálnosť, multimodálnosť a interaktivita

Internetový prieskum o Goethem a jeho diele [URL 19].

Práca s databázami a zdrojmi [URL 19]

- hat Cousin Meißner, Johann Wolfgang
- hat Ehefrau Vulpius, Christiane verh. Goethe
- hat Vater Goethe, Johann Kaspar
- hat Mutter Goethe, Katharina Elisabeth geb. Textor
- hat Freundin Brion, Friederike Elisabeth
- hat Freundin Brzozowska, Therese
- hat Freundin Buff, Charlotte Sophie Henriette verh. Kestner
- hat Freund Crespel, Johann Bernhard
- hat Freundin Crespel, Maria Catharina
- hat Freundin Geroch, Antoinette Luise verh. Ruf
- hat Freundin Gretchen
- hat Freund Horn, Johann Adam
- hat Freund Hüsgen, He(())nrich Sebastian
- hat Freund Lupton, Arthur
- hat Freund Poccocelli
- hat Freundin Rinckel, Anna Rosina
- hat Freundin Runckel, Elisabeth Catharina (Lisette) verh. Miltenberg
- hat Freund Salzmann, Johann Daniel
- hat Freund Schiller, Johann Christoph Friedrich
- hat Freundin Schmerber, Marie Eleonore geb. de Saussure



Quelle: Wikimedia Commons

Identifikatoren:

KSW: 2475

GND: 118540238

Zitierlink:

https://ores.klassik-stiftung.de/ords/?p=900.2::P2_ID2475



Siehe auch:

Obr. 4: Goetheho vzťahy [URL 19]



Bestand 25: Goethe, Johann Wolfgang / Werke

Geschichte und archivische Bearbeitung Gliederung und Verzeichnungseinheiten Konkordanz Statistik



Goethe, Johann Wolfgang / Werke

- Werke.....W 1
- Gedichte.....W 1
- Manuskripte zu den Werkausgaben.....W 1
- Sonstige Sammelhandschriften und Übergreifendes.....W 18
- Zueignung.....W 29
- Lieder.....W 30
- Gesellige Lieder.....W 40
- Balladen.....W 48
- Elegien. I. Römische Elegien.....W 52
- Elegien. II.....W 56
- Episteln.....W 59
- Epigramme. Venedig 1790.....W 61
- Weissagungen des Bakis.....W 72
- Vier Jahreszeiten.....W 75
- Sonette.....W 81
- Cantaten.....W 91
- Vermischte Gedichte.....W 94
- Aus Wilhelm Meister.....W 102
- Antiker Form sich nähernd.....W

Gehe zu Signatur:

Goethe, Johann Wolfgang / Werke > Werke > Gedichte > Manuskripte zu den Werkausgaben

25/W 1 Vermischte Gedichte. Erste Sammlung WA I 1, 13-14, 17-19, 22, 27-28, 43, 44, 60, 62, 64, 67-79, 1, 83, 84, 95-98, 1, 99-103, 1, 117-118, 167-170; I 2, 87-92, 94, 95, 106-109, 182-184; I 4, 89-91 (5.2, 68-69, 338-340)
WA: H.3; vgl. I 1, 366-367
Reinschrift egh; korr Herder, korr Wieland; zT nicht vollendet und Bruchstück = Vorstufe für Druckvorlage zu S Bd 8, 1789
41 Blatt
dabei: Markierung Herder(?), Wieland(?)
zwei Titelblätter Vogel
unvollständig enthalten:
Bi 3: 'Heidenröslein' WA I 1, 16 nur Titel 'Heidenröschen'. -
Bi 4: 'Stirbt der Fuchs, so gilt der Balg' WA I 1, 15 nur Titel 'Stirbt der Fuchs'. -
Bi 12: 'Erster Verlust' WA I 1, 56 nur Titel 'Der erste Verlust'. -
Bi 31: 'Amor als Landschaftsmaler' WA I 2, 182 unter dem Titel 'Amor ein Maler' nur Vers 1-44, 55-67. -
Bi 33, 34: 'Morgenklagen' WA I 2, 98 nur Titel
zusätzlich enthalten, in S Bd 8 nicht aufgenommen:
Bi 3: 'Rettung' WA I 1, 22 unter dem Titel 'Die Rettung'. -
Bi 6: 'Christel' WA I 1, 18 unter dem Titel 'Taumel'. -
Bi 36: 'Wahrer Genuß' WA I 4, 89-91: spätere Fassung unter dem Titel 'Genuß' WA I 5.2, 338-340



Obr. 5: Výskum v archívnej databáze [URL 19]

Detaillansicht



Personen & Körperschaften

Goethe, Johann Wolfgang von (1749 - 1832)

soefie

Sammler

Titel

Sendung Eichhorn, 8. Grauer gemeiner Jaspis mit rothen Adern, den Wetzschiefen vom Harze ähnlich, von Kirchheimbolanden vom Fuß des Donnersberges. Die Art von grüner Farbe ist von den Mineralogen noch nicht angeführt. Sollte es dem Wetzschiefer nich

Kategorie

Werkstoff, Substanz, Rohstoff*

Inventarnummer

GNG 06325

Standort / aktuelle Ausstellung

derzeit nicht ausgestellt

Creditline

Klassik Stiftung Weimar, Museen

Obr. 6: Goethe ako prírodovedec a zberateľ [URL 19]

UJ 2: *Utrpenie mladého Werthera*

Textualita a hypertextualita

Smútky mladého Werthera - Wikipedia [URL 6]

Goetheho časový portál: Wertheriana [URL 3]

<https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/20204> [URL 5]

UJ 3: *Utrpenie mladého Werthera*

Práca s primárnym textom, Close Reading

Oslovenie v listoch (Werter/Werther Herr), vzťah k menu Werther, inscenovanie fiktívneho priestoru v Goetheho románe

Význam kľúčových pojmov láska, srdce, predstavivosť, čítanie, umenie/umelec v kontexte citlivého písania

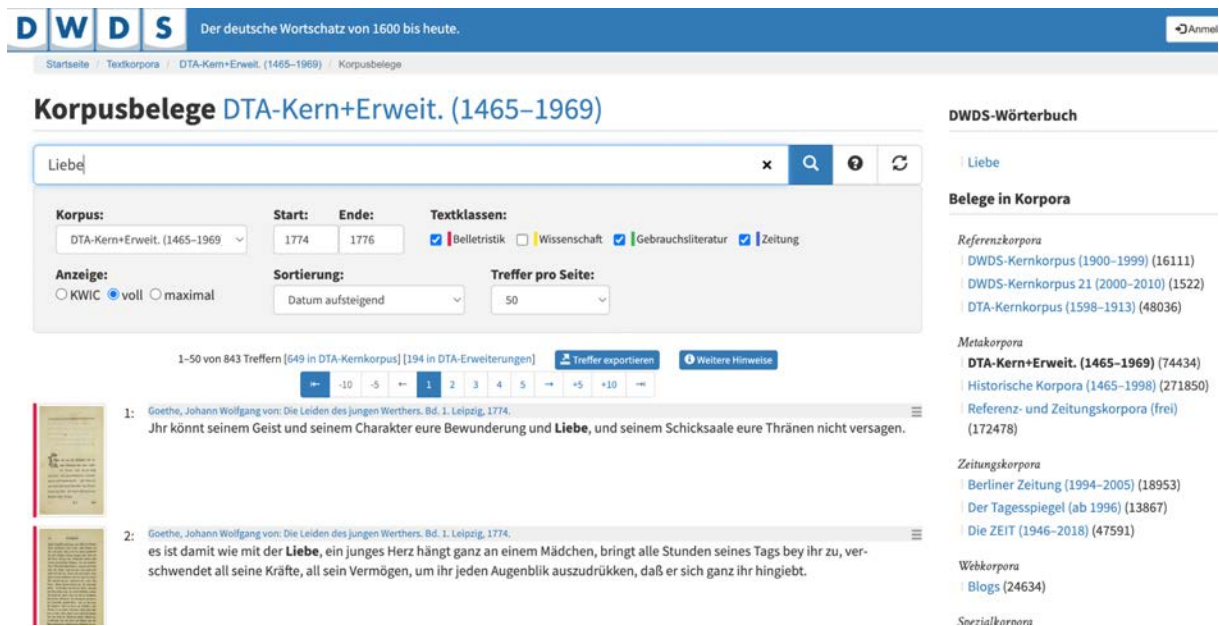
Práca s primárnymi textami (Goethe, Miller), Distant Reading (základné)

Porovnanie diela Johanna Wolfganga Goetheho *Die Leiden des jungen Werthers* (*Utrpenie mladého Werthera*, 1772) a diela Johanna Martina Millera *Siegwart, eine Klostergeschichte* (*Siegwart, dejiny kláštora*, 1776) - výskyt kľúčových pojmov citlivosti v oboch dielach

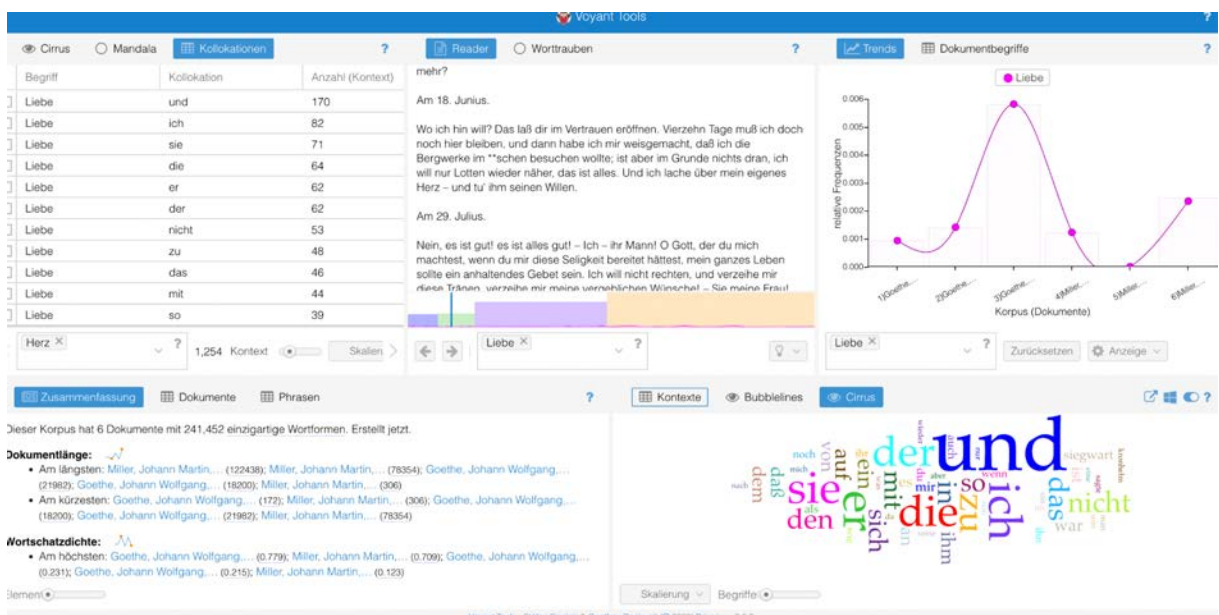
Intertextualita

Počítačová analýza textu

[DWDS](#) [URL 9]



Obr. 9: Vyhľadávanie odkazov na *lásku* v rôznych korpusoch (beletria, populárna literatúra, noviny) krátko po vydaní Goetheho románu [URL 9].



Obr. 10: Pojem lásky v románoch Goetheho a Millera analyzovaný digitálnym nástrojom Voyant [URL 22].

Digitálny nástroj Voyant je vhodný najmä na otázky ako: Ktoré pojmy sa v texte alebo v zbierke textov používajú najčastejšie? V akom kontexte sa vybrané slová vyskytujú? Akým spôsobom sa slová v zbierke textov zoskupujú? [URL 22]

Goetheho *Werther* je pre takéto čítanie a analýzu mimoriadne vhodný. Literárne a mimoliterárne aspekty recepcie, ktorá bola v mnohých oblastiach veľmi kontroverzná (porov. kontroverzné spisy, intertextuálne odkazy v iných literárnych dielach tej doby, Wertherová horúčka, Wertherov efekt, nové čitateľské návyky a i.), a koncept citlivého čítania realizovaný v románe, v ktorom majú niektoré výrazy charakter hesla (a veľký interpretačný potenciál pre dnešného čitateľa), možno nanovo a presnejšie preskúmať prostredníctvom digitálnej analýzy.

Študenti germanistiky tak môžu rozvíjať svoje čítanie s porozumením pomocou vhodných digitálnych nástrojov a výberom digitálnych a tlačných zdrojov. Pritom sa oboznamujú s literárnym textom v jeho textuálnosti a kontexte. Prostredníctvom hypertextuality, multimédií, multimodálnosti a interaktivity im digitálna literárna veda ponúka spôsoby, ako pracovať so staršími textami a učiť sa im porozumieť.

3 Sieťové modely v konkurencii s historickými naratívmi

Vyššie citovaná téza Lászlóa Imre Komlósiho, že súčasné procesy učenia sa fungujú ako paralelné a sieťové spracovanie informácií, ktoré využíva fragmentované, zapuzdrené kúsky informácií z rôznych informačných zdrojov (Komlósi 2016: 163), naznačuje, že podobným spôsobom sa vytvárajú aj procesy spracovania informácií. Ako môže prispieť k ďalšiemu rozvoju interkultúrneho potenciálu nemeckého štúdia v zahraničí?

Chcela by som to demonštrovať na príklade takých javov, ako sú konsolidácia poznatkov, "*bin unread*" (Weitin 2015) a sieťové spracovanie informácií, konkrétne skúmaním niektorých doteraz opomínaných aspektov obdobia okolo roku 1900. Predpokladám, že tieto javy sú vlastné dobovým štruktúram spojeným s produkciou literatúry.⁴ Ako "*Big unread*" tu môžu byť diela, publicistické texty alebo aktivity autoriek, novinárov a spoločenských aktérov spojené s literárnym biznisom.

Digitalizácia okrem iného sprístupňuje zdroje, ako sú noviny a časopisy, ktoré v stredoeurópskom kultúrnom priestore vytvorili skutočne mnohovýrobový a ťažko zvládnuteľný mediálny priestor. To umožňuje predstaviť autorov a aktérov, ktorí boli v literárnej histórii buď zabudnutí, alebo nedostatočne zastúpení. Okrem toho nedávno vznikli špecifické databázy, ktoré sústreďujú poznatky rozptýlené v printových médiách. Napríklad záznamy v databáze *Frauen in Bewegung* (*Ženy v pohybe*), ktorá je integrovaná do webovej stránky Rakúskej národnej knižnice, ilustrujú biografie a aktivity žien, čím vytvárajú mnohostranný obraz o živote žien v rokoch 1848 - 1938 v

⁴ Rozsiahle dielo Waltera Benjamina *Pasáže*, na ktorom autor pracoval v parížskom exile v rokoch 1934 až 1940 a ktoré zostalo nedokončené, možno považovať za alegorické zobrazenie európskej moderny. Je to pokus o zostavenie "prehistórie moderny" prostredníctvom zhromaždenia obrovského množstva historického materiálu, ktorý sa sústredil na Paríž 19. storočia.

habsburskej monarchii a v nástupníckom štáte, Rakúskej republike. Na príklade životopisu Marie Holzerovej (1874 - 1924), rakúskej spisovateľky a novinárky, sú v obr. 11 uvedené biografické údaje, siete, encyklopedické heslá, vybrané publikácie a pramene a sekundárna literatúra. Kliknutím na siete sa zobrazí interaktívna sieť kontaktov a členstva (obr. 12).

Frauen in Bewegung 1848-1938 — Ariadne Österreichische Nationalbibliothek

Personen Vereine/Organisationen Historische Ereignisse Online-Dokumente Über "FiB"

Holzer, Marie

Namen und Abkürzungen
H. (Abkürzung)
Holzer, Maria
M. H. (Abkürzung)
Rosenzweig, Marie (Geburtsname)
Geburtsdaten 11.01.1874, Czernowitz (heute: Ukraine)
Sterbedaten 5.06.1924, Innsbruck
Berufe und Tätigkeiten
Journalistin, Publizistin, Parteifunktionärin

- Vernetzung von Holzer, Marie
- Funktionen und Mitgliedschaften
- Biografie
- Lexikoneinträge
- Ausgewählte Publikationen
- Quellen und Sekundärliteratur

© 2019 Ariadne - Österreichische Nationalbibliothek | Impressum | Datenschutz

Obr. 11: [URL 13]

Holzer, Marie

Namen und Abkürzungen
H. (Abkürzung)
Holzer, Maria
M. H. (Abkürzung)
Rosenzweig, Marie (Geburtsname)
Geburtsdaten 11.01.1874, Czernowitz (heute: Ukraine)
Sterbedaten 5.06.1924, Innsbruck
Berufe und Tätigkeiten
Journalistin, Publizistin, Parteifunktionärin

Vernetzung von Holzer, Marie

Funktionen und Mitgliedschaften

Biografie

Lexikoneinträge

Obr. 12: [URL 13]

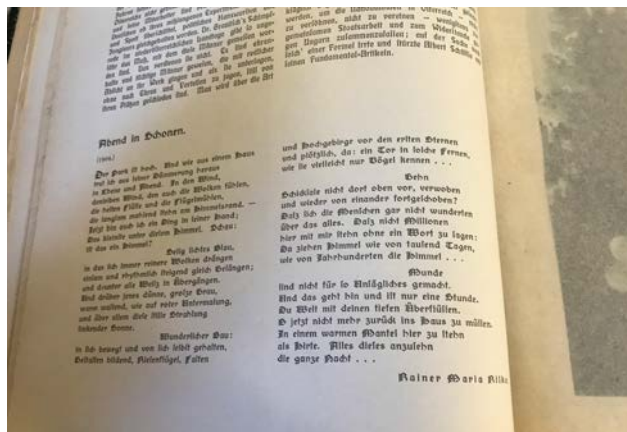
Životopisy, profily spolkov, dokumenty

Kto boli ženy, ktoré sa zasadzovali za ženské názory a ženskú politiku v habsburskej monarchii a v medzivojnovom období v Rakúsku? V ktorých ženských spolkoch a organizáciách sa angažovali za práva a záujmy žien? [...] Aké vzťahy existovali medzi aktérkami a aké siete sa vytvárali medzi ženskými organizáciami? [...]

„Ženy v pohybe 1848-1938“ odpovedá na tieto a podobné otázky. Osoby, ženské organizácie a ich aktivity sú predstavené na základe ich dokumentov a ďalších informácií. Deje sa tak prostredníctvom stručných charakteristík osôb a ženských organizácií, odkazov na pramene a sekundárnu literatúru, ako aj odkazov na úplné texty dokumentov. [URL 13].

Ako ďalší príklad môže slúžiť raná recepcia Rainera Mariu Rilkeho v českých krajinách. Hoci je Rilkeho dielo a história publikovania veľmi dobre zdokumentovaná, prístup k regionálnym alebo menej známym médiám môže pridať cenné údaje o Rilkeho recepcii. Prehľad dobových printových médií jasne ukazuje, že Rilkeho rané básne boli v Čechách skutočne zaznamenané a intenzívne diskutované. Básnická zbierka *Mir zur Feier* (1899), vydaná v Berlíne, bola erudovane recenzovaná v číslach 11 a 13 týždenníka pre politiku, hospodárstvo, umenie a literatúru *Montagsblatt aus Böhmen* (do roku 1893 *Montags-Revue aus Böhmen*), ktorý vychádzal v Prahe v rokoch 1879 až 1915. Človek si uvedomí aj pôvodný názov, ktorý sa líši od prvého knižného vydania v roku 1906. Digitalizácia dobových médií ilustruje aj publikačné a recepcné procesy, ktoré uskutočňujú aktéri, ktorí sú inak pre literárnu históriu často neviditeľní.

V tomto zmysle digitálny prístup k takýmto zdrojovým materiálom vytvára druh sieťového poznania, ktoré reštrukturalizuje existujúce poznatky a umožňuje nové kultúrne konceptualizácie. Germanistika v zahraničí môže (nielen) z takýchto procesov ťažiť, pretože v nadnárodnom, digitálnom priestore možno zohľadniť a skúmať aj regionálne, marginalizované alebo interkultúrne aspekty lingvistiky a literárnej vedy.



Obr. 13: Rilkeho báseň *Abend in Schonen*, napísaná v roku 1904, prvýkrát uverejnená v roku 1906 v mesačníku *Deutsche Arbeit*. Časopis nebol digitalizovaný. (Foto V)

Abend in Skaane

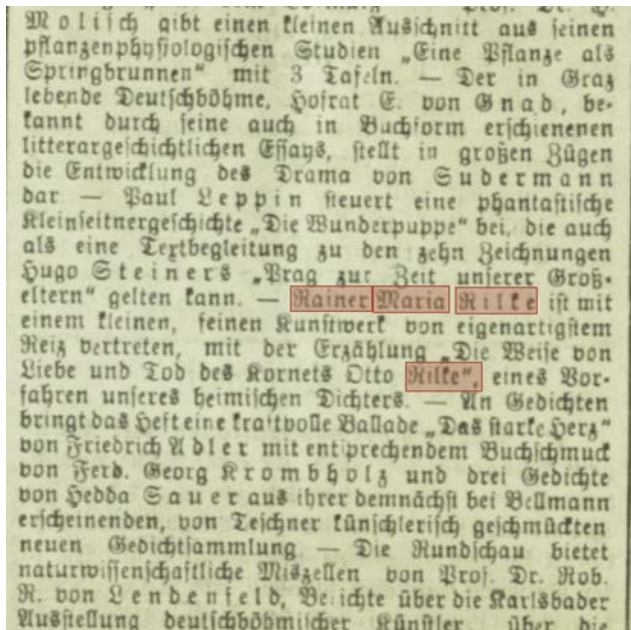
Der Park ist hoch. Und wie aus einem Haus
tret ich aus seiner Dämmerung heraus
in Ebene und Abend. In den Wind,
denselben Wind, den auch die Wolken fühlen
die hellen Flüsse und die Flügelmühlen,
die langsam mahlend stehn am Himmelsrand.
Jetzt bin auch ich ein Ding in seiner Hand,
das kleinste unter diesen Himmeln. — Schau:

Ist das ein Himmel?:

Selig liches Blau,
in das sich immer reinere Wolken drängen
und drunter alle Weiß in Uebergängen
und drüber jenes dünne große Grau
warmwallend wie auf rother Untermalung
und über allem diese stille Strahlung
sinkender Sonne.

Wunderlicher Bau,
in sich bewegt und von sich selbst gehalten,
Gestalten bildend, Kiefenflügel, Falten
und Hochgebirge vor den ersten Sternen
und plötzlich, da: Ein Thor in solche Fernen
wie sie vielleicht nur Vögel kennen . . .

Obr. 14: Rovnaká Rilkeho báseň v zbierke *Buch der Bilder* (1906). Švédске mesto Skåne (pozri obr. 13), švédsky a dánsky Skåne, sa v názve píše ako Skaane. [URL 25].



Obr. 14: Odkaz na Rilkeho poviedku uverejnenú v časopise *Deutsche Arbeit* v roku 1904 pod názvom *Die Weise von Liebe und Tod des Cornets Otto Rilke*. In: Montagsblatt aus Böhmen, Roč. 26, č. 41, s. 6 (17. 10. 1904). [URL 1]



Obr. 15: Recenzia Rilkeho básnickej zbierky *Mir zur Feier* (1899). In: Montagsblatt aus Böhmen, Roč. 22, č. 11, s. 6 (12. 3. 1900). [URL 1]

4 Záver

Digitálne humanitné vedy a digitálne vyučovanie ponúkajú možnosti, ktoré môžu významne posunúť germanistiku v zahraničí. Textové vlastnosti digitálnych médií, ako sú hypertextualita, multimediálnosť, multimodálnosť a interaktivita, reagujú na súčasné procesy učenia. V dôsledku toho môžu aj literárne texty nadobudnúť nový charakter, ktorý je pre študentov potenciálne atraktívny. Hoci pre počítačom riadenú analýzu literárnych textov zostáva ešte veľa otvorených otázok [URL 18], zdá sa, že koncepcia literatúry ako komunikačného, sieťového aktu už nesie svoje ovocie. Mediálne a s digitalizáciou súvisiace výskumné metódy v digitálnom priestore podporujú interkultúrny potenciál predmetu.

Literatúra

BOGDAL, Klaus-Michael/KORTE, Hermann (Hrsg.) (2003): Grundzüge der Literaturdidaktik. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

CORBINEAU-HOFFMANN, Angelika (2004): Einführung in die Komparatistik. Berlin: Erich Schmidt.

CORBINEAU-HOFFMANN, Angelika (2002): Die Analyse literarischer Texte. Einführung und Anleitung. Tübingen/Basel: Francke.

ESSELSBORN, Karl (2003): Interkulturelle Literaturdidaktik. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler, 480–486.

GRAEVENITZ, Gerhart von (1999): Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft. Eine Erweiterung. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, Jg. 73, Nr. 1, 94–115.

HENSELER, Roswitha/ SURKAMP, Carola (2010): Lesen und Leseverstehen. In: Wolfgang Hallet/Frank G. Königs: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Klett, 87–92.

HOCHREITER, Susanne/KLINGENBÖCK, Ursula (Hrsg.) (2006): Literatur Lehren Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft. Wien: Böhlau Studienbücher.

KOMLÓSI, László Imre (2016): Digital Literacy and the Challenges in Digital Technologies for Learning. In: Daniel Dejica/Gyde Hansen/Peter Sandrini/Iulia Para (Hrsg.): Language in the Digital Era. Challenges and Perspectives. Warsaw/Berlin: De Gruyter Open, 162–171.

LEVENSON, Michael (Hrsg.) (2011): The Cambridge Companion to Modernism. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

LÖSENER, Hans (2001): Lesen, was ein Text macht. Auf dem Weg zu einem anderen Lesen. In: Didaktik Deutsch 11, 22–37.

- LUPŞAN, Karla (2016): On the Use of Hypermediality in Teaching Culture in German as a Foreign Language Context. In: Daniel Dejica/Gyde Hansen/Peter Sandrini/Iulia Para (Hrsg.): Language in the Digital Era. Challenges and Perspectives. Warsaw/Berlin: De Gruyter Open, 172–188.
- MAGENAU, Jörg (2001): Literatur als Selbstverständigungsmedium einer Generation. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 31, 124, 56–63.
- RILKE, Rainer Maria (1906): Abend in Schonen. In: Deutsche Arbeit: Monatsschrift für das geistige Leben der Deutschen in Böhmen, Jg. 5, 20.
- ROTH, Steffen (2014): Fashionable Functions: A Google Ngram View of Trends in Functional Differentiation. In: International Journal of Technology and Human Interaction. Band 10, Nr. 2, 34–58.
- TÜTKEN, Gisela (2006): Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Rußlands. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 33, 1, 52–90.
- WEITIN, Thomas (2022): Digitale Literaturgeschichte. Eine Versuchsreihe mit sieben Experimenten. Berlin/Heidelberg: Metzler.
- WEITIN, Thomas (2015): Digitale Literaturwissenschaft. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, Jg. 89, Nr. 4, 651–656.

Internetové zdroje

- URL 1: ANNO <https://anno.onb.ac.at/cgi-content/annoshow?call=mbb|19000312|6|100.0|0> (13.02.2023)
- URL 2: Book titles in this series - Digitale Literaturwissenschaft <https://www.springer.com/series/16777/books> (13.02.2023)
- URL 3: Das Goethezeitportal: Wertheriana <http://www.goethezeitportal.de/index.php?id=3484> (13.02.2023)
- URL 4: Der digitale Grimm <http://dwb.uni-trier.de/de/> (13.02.2023)
- URL 5: Deutsches Textarchiv <https://www.deutschestextarchiv.de/> (13.02.2023)
- URL 6: Die Leiden des jungen Werthers – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Leiden_des_jungen_Werthers (13.02.2023)
- URL 7: <https://dhd2016.de/boa.pdf> (13.02.2023)
- URL 8: digital humanities im deutschsprachigen raum <https://dig-hum.de/> (13.02.2023)
- URL 9: DWDS <https://www.dwds.de/> (13.02.2023)
- URL 10: EGO (Europäische Geschichte Online) <http://ieg-ego.eu> (13.02.2023)
- URL 11: Fickers, Andreas/Clavert, Frédéric: On pyramids, prisms, and scalable reading. In: Journal of Digital History, 1(1), 1–13. <https://doi.org/10.1515/JDH-2021-1008> (13.02.2023)
- URL 12: Flüh, Marie (2020): Digitale Literaturwissenschaft im schulischen Bereich? Ein Bericht aus der Praxis – Fokus Lehrerbildung <https://hse.hypotheses.org/2560> (13.02.2023)
- URL 13: Frauen in Bewegung 1848–1938 <https://fraueninbewegung.onb.ac.at/> (13.02.2023)
- URL 14: <https://journalofdigitalhistory.org/en> (13.02.2023)
- URL 15: <https://studyflix.de/deutsch/moderne-epoche-3656> (13.02.2023)
- URL 16: https://www.creta.uni-stuttgart.de/forschungsschwerpunkte/index.html#Fachgruppe_Neuere_Deutsche_Literatur (13.02.2023)
- URL 17: <https://www.texttechnologylab.org/applications/wikidition/> (: 13.02.2023)

URL 18: Hypotheses <https://de.hypotheses.org/> (13.02.2023)

URL 19: Logo Klassik Stifting Weimar https://ores.klassik-stiftung.de/ords/f?p=900:2:::P2_ID:2475 (13.02.2023)

URL 20: Moderne (Epoche) • Literaturepoche einfach erklärt • [mit Video] (13.02.2023)

URL 21: Sammlungsräume digital - Archiv- und Forschungsbibliothek <https://www.klassik-stiftung.de/herzogin-anna-amalia-bibliothek/projekte/sammlungsraeume-digital/> (13.02.2023)

URL 22: Voyant | forTEXT <https://fortext.net/tools/tools/voyant> (13.02.2023)

URL 23: Wikidition | Text Technology Lab (13.02.2023)

URL 24: Wikisource https://de.wikisource.org/wiki/Abend_in_Skaane (13.02.2023)

Vzdelávanie v čase hospodárskej krízy a online vyučovanie ako útočisko alebo slepá ulička

Olivera Durbaba, Belehradská univerzita, Srbsko

1 Vzdelávanie medzi tradičnými Humboldtovými ideálmi a pekným novým digitálnym svetom

V letných semestroch 2021 a 2022 som v rámci jedného zo svojich kurzov zameraných na didaktiku/metodiku vyučovania nemčiny ako cudzieho jazyka uskutočnila malý výskum s účastníkmi, študentmi germanistiky v poslednom (ôsmom) semestri bakalárskeho štúdia. Štúdia bola koncipovaná ako empirický úvod do projektu "Germanistik Digital" a jej cieľom bolo podnietiť študentov k zamysleniu sa nad možnosťami, potenciálmi, nebezpečenstvami a rizikami postupujúcej digitalizácie vo vzdelávacích inštitúciách, vo vyučovacích a vzdelávacích procesoch¹. Študenti boli podnecovaní k úvahám o možných dôsledkoch všestrannej ekonomizácie aplikačných a účelovo orientovaných poznatkov na inštitucionálne vyučovanie cudzích jazykov, vychádzajúc z tzv. teórie nevzdelanosti rakúskeho teoretika vzdelávania Konrada Paula Liessmanna, ktorý odsudzuje transformáciu humboldtovského humanistického ideálu vzdelávania do moderných vzdelávacích systémov ako akési "(...) *narábanie s poznatkami mimo akejkoľvek idey vzdelávania*" (Liessmann, 2010, s. 10). Svoje úvahy najprv formulovali ako semestrálne práce a potom ich prehľbovali v skupinových diskusiách. Účastníci prieskumu mali k dispozícii niekoľko odborných článkov a záznamy verejných vystúpení K.-P. Liessmanna na internej platforme Moodle fakulty (pozri prílohu). Svoje semestrálne práce potom analyzovali a ďalej o nich diskutovali v skupinových diskusiách, najmä s ohľadom na vlastné názory na Liessmannove tézy a na možné výzvy, príležitosti a riziká (nevyhnutnej?) digitalizácie a mechanizácie v každodennom živote a v škole, ako aj na zmenené roly a úlohy učiteľov cudzích jazykov vo vzdelávacom kontexte, ktorý je viac či menej trhovo orientovaný. riadenie znalostí. Zámerom bolo použiť malý a trochu provokatívny úryvok z literatúry o teórii vzdelávania, aby sme študentov podnietili ku kritickej a argumentačnej reflexii (domnelých alebo

¹ O niektorých otázkach a úvahách, ktoré tu odzneli, som informovala na konferencii FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes /Medzinárodná federácia združení učiteľov cudzích jazykov), ktorá sa konala v júni 2022 vo Varšave pod mottom "Jazykové vzdelávanie v čase globálnych zmien: potreba spolupráce a nových perspektív" (pozri Durbaba: Zwischen Bildungsmisere und Bildungsreform(en): Úvahy budúcich učiteľov cudzích jazykov o moderných vzdelávacích systémoch a perspektívach inštitucionálneho vzdelávania v oblasti cudzích jazykov, *Neofilolog*, Varšava, v tlači).

skutočných?) nedostatkov vzdelávacích systémov a koncepcií. Ako výskumník som dúfala, že sa mi podarí získať väčší prehľad o úvahách o (ne)správnych koncepciách vzdelávania v 21. storočí študentov, ktorí sú na jednej strane ešte len v procese vzdelávania a na druhej strane sami v dohľadnej dobe začnú svoju kariéru učiteľov nemčiny ako cudzieho jazyka. Zaujímalo ma tiež, či a do akej miery sa názory a postoje študentov, ktorí patria ku generácii tzv. *digitálnych domorodcov* (*digital natives*), líšia od subjektívnych dojmov a postojov ich generácie pedagógov ako "digitálnych imigrantov" (*digital immigrants*)².

2 Čo hovorí o vzdelávaní teória?

Témy, ktorým bola venovaná najväčšia pozornosť a ktoré boli rozoberané vo väčšine esejí, sa týkali: (1) vplyvu ekonomických obmedzení a zákonov na vzdelávanie; (2) vyučovania a učenia sa orientovaného na kompetencie; (3) prispôsobenia školských systémov na neskoršiu aplikáciu vedomostí alebo implementáciu naučeného; (4) kvantitatívne a kvalitatívne využiteľného sprostredkovania vedomostí; (5) narábania s informáciami; (6) konkurenčného myslenia a konkurencieschopnosti v školskom systéme; (7) (potreby) reforiem v školách, (8) (potrieb) postupov testovania v školách a štúdiu; (9) vplyvu využívania digitálnych technológií a masmediálnych prostriedkov na vzdelávacie procesy, imperatív digitalizácie; (10) (terminologického a obsahového) rozlišovania medzi vzdelávaním a nevzdelávaním; (11) učiteľov vs. koučov a sprevádzačov pri vzdelávaní; (12) individualizácie vzdelávacích príležitostí.

Pri niektorých z týchto téz študenti s Liessmannovými tvrdeniami takmer bez výnimky súhlasia, zatiaľ čo pri iných sa stretávajú s nepochopením a skepsou. Nasledujúce úvahy a tvrdenia sa stretávajú s takmer bezvýhradným súhlasom zo strany študentov:

- a. Vzdelanie stráca hodnotu, pretože sa využíva a prispôsobuje ekonomickým požiadavkám.
- b. Vedomosti "Kto chce byť miliónárom" sú zbytočné. Znalosť iba faktov nesvedčí o dobrom vzdelaní.
- c. "Testeritída", konkurenčný boj, "PISA" šialenstvo atď. ničia školské prostredie.

Liessmannove názory, ktoré však väčšina žiakov odmieta, sa zvyčajne týkajú jeho znepokojenia (nie zvlášť výrazného, ale explicitne vyjadreného) z používania digitálnych médií a iných technických prostriedkov, niektorých nových vyučovacích a učebných metód, zmien v tradičných školských predmetoch a kánonoch vo vyučovaní. Jeho tézy týkajúce sa využívania digitálnych médií a zdrojov

² Okrem pomerne početných príspevkov k tejto dichotómii v oblasti vyučovania cudzích a druhých cudzích jazykov možno mnohé zaujímavé a prenosné poznatky získať aj z aktuálneho výskumu v iných vedných oblastiach (pozri Chaves et al 2016, Holding 2011, Kysele-Schiemer 2015, Prensky 2001, Wang et al 2013).

vo vyučovaní vyjadrujú predovšetkým jeho pochybnosti o možnom prínose pre optimalizáciu vyučovacích a učebných metód, ako aj o očakávanom zvýšení kvality učenia:

- 1) "(...) s redukciou hodín nemčiny, najprv v prospech nejasného a v tomto rozmere nezmyselného začlenenia počítača do vyučovania, potom v priebehu práve proklamovaného "odľahčenia" žiakov, hrozí, že aktívne a suverénne ovládanie jazyka v pravom zmysle slova úplne zanikne".
- 2) "Okrem všetkých dôležitých námietok z oblasti psychológie učenia sa proti príliš skorému používaniu digitálnych zariadení v triede, okrem rovnako dôležitého náznaku, že kritický prístup k internetu, sociálnym sieťam a digitálnemu svetu, ktorý sa právom požaduje, si vyžaduje odstup, ktorý musí mať svoj základ v analógovom svete, je tu jedna vec, ktorá hovorí najmä proti téze, že digitalizácia vyučovania nás pripravuje na nový svet práce: Digitalizácia znamená automatizáciu všetkého, čo sa dá automatizovať, prepojenie všetkého, čo sa dá prepojiť. Je pravda, že na údržbu týchto technológií bude vždy potrebná hrstka technikov a odborníkov, ale na trhoch práce budúcnosti budú mať najväčšie šance tí mladí ľudia, ktorí majú vedomosti a zručnosti, ktoré sa buď nedajú digitalizovať, alebo ktoré sprevádzajú automatizáciu kritickým a reflexívnym spôsobom."
- 3) "Skutočnosť, ktorá sa vo vzdelávaní deje, sa zvyčajne z ideologických dôvodov ignoruje. Skutočnosť, že triedy s tabletmi a notebookmi dosahujú horšie výsledky v porovnaní s deťmi, ktoré sa učia analógovým spôsobom, sa ignoruje, rovnako ako problémy, ktoré imperatív inklúzie vytvoril pre všetkých zúčastnených a dotknutých."
- 4) V skutočnosti sa neuskutočňuje žiadna digitálna "revolúcia": nič sa "nerevolucionalizuje", nedochádza k "transformácii" súčasných koncepcií a techník, k rušeniu existujúcich a zaužívaných tradícií, k náhlým a zásadným inováciám.
- 5) Digitalizácia má niekoľko sporných etických bodov: a) algoritmy, na ktorých sú založené digitálne systémy, sú mimo nášho poznania; b) algoritmy fungujú len vtedy, ak je k dispozícii čo najviac spoľahlivých údajov ("data pools"), ktoré nie sú vždy (legálne!) k dispozícii; prostredníctvom otvorených a skrytých mechanizmov kontroly aktivít, záujmov atď. používateľov internetu zároveň dochádza k možnej "strate slobody" c) Algoritmy vedú k tomu, že sa získava čoraz viac pohodlia a slobody ("rýchlejšie, lepšie, lacnejšie") tým, že sa už neprichádza do kontaktu s ľuďmi, ale so strojmi.

3 Digitálni domorodci a ich názory

Na rozdiel od tu prezentovaných téz K. P. Liessmanna sú študenti, ktorí analyzovali jeho eseje a verejné vystúpenia, takmer zhodne toho názoru, že digitalizácia v triede predsa len nie je také veľké zlo. Na ilustráciu ich názorov uvádzame niekoľko úryvkov z ich prác:

- 1) "Vzdelávanie by určite malo zahŕňať dimenzie, ako sú faktické znalosti, metodické znalosti, sociálne kompetencie a sebahodnotenie. To všetko musí byť nejakým spôsobom spojené s empatiou, pocitmi a emocionálnou stránkou študenta vo všeobecnosti. V súčasnej situácii, keď sa vzdelávanie redukuje na digitálne formy, by študenti mali byť vystavení zaujímavému obsahu. Deťom by sa nemali zakazovať sociálne siete, učitelia by mali zabezpečiť ich bezpečnosť na internete, ponúknuť im vzdelávací obsah na internete, povzbudiť ich k vyhľadávaniu vecného obsahu. Určite by im mali ponúknuť "authority" alebo spoľahlivé zdroje na internete, pretože internet formuje veľkú časť ich každodenného života. Téma digitalizácie je prítomná už mnoho rokov, napriek tomu sa v školách v tejto krajine stále používajú tabule a kriedy. Problémom nie sú tabule ako také, ale neochota mnohých učiteľov hovoriť s deťmi, vzdelávať ich esteticky a ľudsky. Deťom treba ponúknuť niečo zaujímavé a im blízke, aby učebnú látku zvládali s uspokojením. Preto aj dnešní učitelia musia mať prehľad o nových udalostiach, javoch a trendoch."
- 2) "Zo svojej skúsenosti si myslím, že dnešné deti nie sú rovnako vzdelané, a tiež si myslím, že vzdelanie sa dnes redukuje na dobrý ekonomický účel namiesto toho, aby sa človek zdokonaľoval ako zodpovedný človek. Život sa zrýchľuje a od každého sa vyžaduje, aby viac pracoval a zarábal, preto sa dnes kladie väčší dôraz na oblasti, ktoré sú aktuálnejšie a výnosnejšie, ako napríklad programovanie. S technologickým pokrokom sa podnikli dôležité kroky na modernizáciu vyučovania, s čím má väčšina starších ľudí problém. Liessmann sa domnieva, že digitalizácia zabíja kreativitu, ja s tým nesúhlasím. Digitalizácia umožnila vyučovať novším, zábavnejším spôsobom, ktorý umožňuje jednoduchšie zdieľanie informácií a ľahšie učenie."
- 3) "Liessmann vo svojich konštruktívne konzervatívnych argumentačných prácach poukazuje na mnohé slabiny vzdelávacieho systému, ale neponúka takmer žiadne riešenia. Ako možno merať zmysel pre zodpovednosť, interpretáciu historických udalostí a estetické princípy, ako aj hudobné znalosti? Niekedy sa dokonca zdá, že je pobúrený novými didaktickými prístupmi a technickými výdobytkami bez toho, aby sa nad nimi dlhšie zamyslel a ponúkol alternatívy. Zdá sa, že vždy ide o hľadanie správnej rovnováhy, či už medzi starým a novým, frontálnym vyučovaním a skupinovou prácou, Humboldtom a pedagogickými výskumníkmi."

- 4) "Na jednej strane kritici žiadajú viac technológií a digitalizácie v školách, na druhej strane si Liessmann myslí, že tomuto novému trendu sa venuje príliš veľa zbytočnej pozornosti, zatiaľ čo všetky "tradičné" skutočnosti, ktoré boli doteraz základom vzdelávania, už nehrajú rozhodujúcu úlohu a to všetko by sa v budúcnosti mohlo ukázať ako zlé. Žiaľ, musím potvrdiť, že deti a mladí ľudia sú v každodennom živote takmer bombardovaní počítačmi, tabletmi, mobilnými telefónmi a sociálnymi médiami. Nemyslím si však, že tieto nové trendy sú nevyhnutne zlé. Technológie by sa mali začleniť do vyučovania, pretože poskytujú študentom nové a zaujímavé médiá na ich učenie a výskum. Okrem toho by učitelia mohli svojich žiakov naučiť správne používať médiá a informácie, ktoré nájdú na internete, a tak ich pripraviť na bezpečné a zodpovedné používanie médií v každodennom živote. Jedným z možných problémov, ako už spomenul Liessmann, je však nebezpečenstvo, že mnohí sa budú spoliehať len na neustálu dostupnosť údajov, faktov, informácií a vedomostí vo všeobecnosti, takže jediné, čo človek skutočne potrebuje vedieť, je, ako správne používať vyhľadávač a kde nájsť potrebné informácie. To však nestačí, pretože to nie sú skutočné vedomosti. Navyše tu vystupuje do popredia ďalší problém: v súčasnosti sa v spoločnosti stali populárne čisto faktografické vedomosti, zatiaľ čo chápanie súvislostí, významov a zmyslu rôznych poznatkov a aspektov vedomostí sa už vôbec nepestuje."
- 5) "Pokiaľ ide o reformy, Liessmann uvádza digitalizáciu ako najnovšie reformné hnutie. Kritizuje digitalizáciu vyučovania a orientáciu na kompetencie, ktoré pripravujú študentov na kariéru. Tí, ktorí chcú vzdelávať len v oblasti kompetencií, podľa neho zabúdajú, že tie nikdy nemôžu byť cieľom, ale len prostriedkom na získavanie vedomostí a riešenie problémov, ktoré formujú našu spoločnosť a kultúru. Uvádza tiež, že digitalizácia znamená automatizáciu a prepojenie všetkého a že tí, ktorí majú zručnosti a vedomosti, ktoré sa nedajú automatizovať a digitalizovať, budú mať vždy lepšie príležitosti. Nemyslím si, že obmedzenie vzdelávania na digitalizáciu môže vyriešiť všetky problémy, ktoré máme vo vyučovaní, ale digitalizácia je určite dôležitá, najmä v dnešnej dobe. Mala by byť neoddeliteľnou súčasťou vyučovania, aby sa študenti včas naučili, aké výhody pre nich môže mať, a na druhej strane, aby boli pripravení na možné nebezpečenstvá, ktoré môže priniesť. Spojil by som to so spomínanou adaptáciou na zmeny, pretože digitalizácia je nevyhnutnou súčasťou dnešného sveta a mala by sa optimálne využívať vo všetkých oblastiach života vrátane vzdelávania."
- 6) "Deti sa zaujímajú o iné témy, ktoré sú aktuálnejšie. Preto je potrebné tomu prispôbiť vyučovanie. Používanie počítačov a tabletov na hodinách je už niečo bežné, témy sme tiež prispôbili ich záujmu."

- 7) "V súčasnosti sa stále hovorí o potrebe modernizácie školského systému. Preto by sa do vyučovacieho procesu mali zaviesť nové metódy a technológie, pretože škola by nemala byť odtrhnutá od života."
- 8) "Ukazuje sa potreba klasickej výchovy v zmysle Willhelma von Humboldta, ktorá by mala vdýchnuť výchove život a samozrejme s pomocou moderných tendencií viesť k tomu, čím by výchova vlastne mala byť. Výchova k bytiu človekom.
- 9) "Vzdelávanie sa tradične opisuje ako emancipácia, oslobodenie človeka a získanie autonómie. Dnes sa však s touto témou spájajú úplne nové pojmy. Digitalizácia, inklúzia, samoštúdium, tímové zručnosti, individuálne vyučovanie, odborníci na vzdelávanie a koučovia formujú dnešný diskurz o vzdelávaní. Je tu tendencia odkloniť sa od tradičného a vytvoriť niečo nové, revolučné a nevyhnutne lepšie. Reformy sú jedinou cestou vpred a na tejto ceste treba prekonať všetky zastarané modely vyučovania a učenia sa (...) V neprehľadnej mase informácií potrebujú učitelia pomoc, inštrukcie, vysvetlenia, motiváciu a ľudský kontakt. Je zrejmé, že úlohu škôl a učiteľov nemôže nahradiť samovzdelávanie, sprievodcovia učením a koučovia."
- 10) Najmä pokiaľ ide o presadzovanie "celoživotného vzdelávania", môžem plne zdôrazniť, že internet je v tomto smere najdôležitejšou podporou. Sme nútení neustále sa učiť a zdokonaľovať v našej profesii, aby sme prežili v dnešnom profesionálnom svete.
- 11) "Je chybou klásť väčší dôraz na kvantitu ako na kvalitu. To, čo sa naučíte v škole, musíte neskôr v živote využiť. To znamená, že musíte študentov naučiť to, čo budú určite potrebovať. Ale akým spôsobom? Časom sa svet a ľudia menia. To, čo bolo kedysi, už nie je. Dokonca ani školský systém už nie je taký, aký bol kedysi. Všetko je modernejšie, deti sa zaujímajú o iné predmety, ktoré sú aktuálnejšie. Takže tomu musíte prispôbiť aj svoje vyučovanie. Používanie počítačov a tabletov na hodinách je dnes niečo normálne, dokonca aj predmety sa prispôbili ich záujmu. Ale predsa len je tu jedna vec, ktorá mňa osobne trápi. Je to spôsob, akým sa informácie sprostredkujú žiakom a ako sa s nimi pracuje. Neustále sa súťaží o to, kto je najlepší. Učenie sa mení na bojové umenie a vzniká nezdravá súťaživosť. To nie je vzdelávanie, to nie je správna cesta. Mimochodom, v texte Konrada Paula Liessmanna sa hovorí: „*Všetky vedomosti, všetky zručnosti, ktoré sa získavajú, precvičujú a rozvíjajú v priebehu vzdelávacieho procesu, neslúžia len na začlenenie človeka do daného sveta techniky a ekonomiky, ale sú aj predpokladom formovania zrelého človeka.*“ O to by sa mal človek usilovať. Učenie nie je súťaž, človek sa učí sám pre seba, aby sa mohol rozvíjať a čo najlepšie sa orientovať v živote. Okrem toho by sa človek mal učiť efektívne s dôrazom na kvalitu, nie na kvantitu."

- 12) "Čo by som chcel zaviesť ako novinku, je trochu viac využívať technológie a vytvárať pomocou nich rôzne zaujímavé materiály, ktoré by potom žiakov motivovali a podnietili ich k učeniu, a tak by si niektoré veci zapamätali oveľa dlhšie."
- 13) "Každý druh vzdelávania je inštrumentalizovaný a má svoj kapitalistický účel. Jediným cieľom je do krajnosti zdokonaľiť vedomosti a zručnosti jednotlivca a potom ich, samozrejme, vykorisťovať. Ako je možné v takejto atmosfére obnoviť zmysel a staré črty vzdelávania, je skutočnou otázkou pre školský systém a učiteľov. Pri každej novej reforme sme svedkami opatrnosti a strachu z katastrofy v oblasti vzdelávania. Domnievam sa, že správanie väčšiny profesorov je výsledkom rozporu medzi tým, čo by sa malo robiť, a tým, čo je predpísané (...) Tradičné učenie nemusí byť nevyhnutne zlé, rovnako ako inovatívne metódy nie sú vždy dobré. Pedagógovia by mali nájsť rovnováhu a z oboch princípov vyťažiť to najlepšie. Hodnotenie a klasifikácia musia existovať, obmedzený a starostlivo vybraný učebný a študijný materiál tiež, ale na druhej strane nevidím nič zlé na kombinácii života a materiálu, dokonca aj s novými technickými prostriedkami. To môže len zvýšiť motiváciu žiakov, a všetci vieme, že tá je z generácie na generáciu slabšia. V každom prípade je pedagogická práca bezodnou studňou neustáleho zdokonaľovania. Každú metódu treba pozorovať z viacerých uhlov pohľadu. Neexistujú univerzálne odpovede."

3 Kde číhajú potenciálne nebezpečenstvá?

Dve práce upozornili aj na určité nedostatky pri využívaní digitálnych zariadení a zdrojov na tradičných školských hodinách (text A) alebo poukázali na to, že nedostatočné technické vybavenie v znevýhodnenom a chudobnom rodinnom prostredí môže viesť k ďalšej reprodukcii a dokonca k prehĺbovaniu sociálnych rozdielov (text B):

- A. "Dnešná spoločnosť sa usiluje o merateľné vedomosti, ktoré pokrývajú všetky segmenty (napríklad od historických otázok až po názov najpredávanejšieho albumu amerického umelca) a nerozlišuje medzi užitočnými a neužitočnými informáciami. Pomohol tomu rozvoj technológií, ktoré umožňujú získať hrbu informácií vo veľmi krátkom čase, a keďže sú dostupné všetkým, stávajú sa štandardnými vedomosťami bez ohľadu na to, či skutočne slúžia jednotlivcovi/spoločnosti a či o ne má niekto skutočný záujem (povedzme album z uvedeného príkladu). Ďalším dôsledkom ľahko dostupných informácií na internete je nezáujem o štúdium, pretože prečo by si študenti mali pamätať svoju látku, keď sa všetko dá zistiť dvoma kliknutiami. Vzdelávací systém tiež neprispieva k dlhodobému a kvalitnému vzdelávaniu jednotlivca, pretože od chvíle, keď dieťa nastúpi do školy, hodnotí jeho pamäť,

nie jeho zručnosti a schopnosti. Ako povedal Liessmann, školy ich učia, ako prejsť určitými testami a umiestniť sa čo najvyššie. Nemalo by byť cieľom získať zručnosti a vedomosti, ktoré pomáhajú orientovať sa v rôznych situáciách? To, čo sa už od starovekého Grécka nazýva vzdelávaním, je rozvoj a zdokonaľovanie ľudskej mysle. Na to nepotrebuje mobilný telefón ani internet."

- B. "Na druhej strane viem, že v týchto ťažkých podmienkach pandémie majú mnohí učitelia vo vidieckych oblastiach problémy s dištančným vzdelávaním. Deti nemajú doma internet (niektoré si dokonca nemôžu dovoliť elektronické zariadenia) a škola nemôže byť otvorená kvôli prijatým opatreniam. Prečo by učiteľ, ktorý má napríklad len sedem žiakov v štyroch triedach³, nemohol ponúknuť prezenčné vyučovanie, ak sa jeho žiaci nemôžu učiť online? Som si istý, že môže svojich žiakov rozdeliť do viacerých skupín a dodržať tak všetky odporúčania na obmedzenie pandémie. Nemôže to však urobiť, ministerstvo mu to nedovolí, pretože by to bolo porušenie pravidiel týkajúcich sa pandémie."

4 Digitalizácia učebných a vzdelávacích materiálov na hodinách DaF: krátka SWOT analýza

Po skupinových diskusiách si študenti skúšobne prešli súhrnnú verziu vyučovacích jednotiek, ktoré som didaktizovala v rámci projektu *Germanistik Digital's* názvom: *Mahlzeit, interkulturell - Essen als Kulturthema im DaF Unterricht*⁴. Namiesto záveru bola spoločne vypracovaná SWOT analýza, v ktorej bol pokus o reflexiu silných a slabých stránok, príležitostí, potenciálov a ohrození pri implementácii digitálnych učebných a vyučovacích materiálov v nemčine ako cudzom jazyku, najmä v oblasti vzdelávania učiteľov.

Silnou stránkou využívania učebných a vzdelávacích materiálov v digitálnej podobe bola predovšetkým ich autenticnosť, aktuálnosť, vizuálna atraktivnosť a relevantnosť pre realitu, čo umožňuje akčné prístupy, rôznorodé formy práce a techniky vo vyučovaní. Okrem toho sa konštatovalo, že pandemiou spôsobený prechod na online vyučovanie napriek počiatočným ťažkostiam nevyhnutne viedol k zmenám vo vyučovacích technikách a metódach aj u učiteľov, ktorí nie sú počítačovo a internetovo zdatní; aj oni sa museli niečo naučiť. Napokon sa ukazuje ako

³ V niektorých dedinských školách, kde negatívny demografický vývoj viedol k úbytku obyvateľstva, sa ponúka tzv. kombinované vyučovanie, pri ktorom majú všetky štyri ročníky základnej školy spoločné vyučovanie v jednej triede.

⁴ Na tento účel boli v skrátenej forme ponúknuté učebné a študijné materiály vhodné pre interkultúrne koncipovaný kurz DaF na úrovni B2 s týmito témami: (1) Všeobecné informácie o téme STRAVOVANIE; (2) Všetko o zemiakoch; (3) Všetko o klobásach; (4) Všetko o pive; (5) Všetko o chlebe; (6) Všetko o cestovinách, Maultaschen, Spätzle & Co.; (7) Všetko o syroch (na švajčiarsky spôsob); (8) Všetko o (viedenských) rezňoch; (9) Všetko o sladkostiach: koláče, torty, štrúdle, čokoláda...; (10) Kulinársko-kultúrna prehliadka reštaurácií DACHL.

dôležité, že v digitálnom prostredí je oveľa jednoduchšie učiť sa jeden od druhého, že vznikajú synergie projektových a kooperačných aktivít, čo zabezpečuje intenzívnejšiu výmenu v odborných grémiách a možnosti testovania materiálov v rôznych školských a univerzitných podmienkach.

Zároveň však nemožno poprieť určité nedostatky, ktoré sťažujú používanie digitálnych médií. Patrí k nim napríklad markantný generačný rozdiel - mladší učitelia sú vo všeobecnosti ochotnejší pustiť sa do tohto dobrodružstva ako ich starší kolegovia. Mnohí pedagógovia sú stále skôr "analogovo zmýšľajúci" a po návrate k prezenčnému vyučovaniu nechcú uvažovať o hybridnom vyučovaní. Cítia sa technicky preťažení alebo natoľko podriadení svojim študentom, že sa neodvážia vyskúšať s nimi niečo nové. Okrem toho didaktizácia existujúcich materiálov nie je vždy jednoduchá: (1) niektoré veci si vyžadujú neustálu podporu IT odborníkov; (2) pri prenose obsahu do formy vhodnej pre internet sa niekedy strácajú dôležité vlastnosti lineárnych typov textov; (3) digitalizácia materiálov často zlyháva kvôli nevyriešeným, pre danú krajinu špecifickým autorským a autorskoprávnym otázkam.

Možnosti ďalšieho rozvoja digitalizovaných materiálov sa však zdajú byť celkom reálne: neustále sa objavujú nové zdroje, vyvíjajú sa nové technické možnosti a umelá inteligencia pravdepodobne prinesie aj ďalšie netušené možnosti. Žiaci by mohli zásadne profitovať z väčšej cezhraničnej spolupráce medzi všetkými aktérmi. Okrem toho sa ukazuje, že digitálne formy práce sú flexibilné, šetria čas a zvyšujú samostatnosť.

Spomedzi možných rizík a nebezpečenstiev sa ako obzvlášť hrozivé javia tieto okolnosti: digitalizované učebné a študijné materiály znamenajú, že sa upúšťa od všetkých ostatných zdrojov, najmä od literárnych textov; žiaci a študenti majú problémy so spracovaním obsahu lineárne a nielen hypertextovo; dôveryhodnosť zdrojov a ich pravdivý obsah sú často spochybňiteľné; nadmerná digitalizácia znamená, že sa strácajú mnohé humanistické rozmery vzdelávania a medziludskej spolupráce; požiadavky na autonómiu učenia a nezávislé pracovné postupy bránia aktívnej spolupráci pedagógov a študentov.

5 Záver a výhľady

Ako vyplýva z uvedených výpovedí a komentárov k digitalizovaným materiálom, zástupcovia mladšej generácie, ktorí sa zaraďujú medzi tzv. *digitálnych domorodcov*, sa s produktmi digitálneho veku zjavne spriatelili oveľa ľahšie a s väčším nadšením ako niektorí pedagógovia a teoretici vzdelávania, ktorí zasa ako *digitálni imigranti* nie vždy ľahko vnímajú evidentné výhody a potenciálne veľké možnosti nových médií ako kvalitatívne zmeny vo vlastnom vyučovaní (Prensky 2001). Takmer všetci účastníci môjho výskumu sú presvedčení, že vyučovanie by malo prejsť zásadnou transformáciou a adaptáciou na nové digitálne možnosti. Ich uplatnením vo vyučovaní

dúfajú v zaujímavejšie, podnetnejšie, kreatívnejšie, efektívnejšie, rozmanitejšie a veku primeranejšie formy, techniky a materiály výučby. To je jasný signál, že v ich vysokoškolskom vzdelávaní by sa malo zohľadniť tradičné aj digitálne prostredie učenia a vyučovania.

Literatúra

- Chaves, H. V.; Maia Filho, O. N.; Melo, A. S. E. (2016). Education in times net generation: How digital immigrants can teach digital natives? *HOLOS*, 2, 347-356.
<https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554865026.pdf>
- Helding, Lynn (2011). Digital Natives and Digital Immigrants: Teaching and Learning in the Digital Age. *Journal of Singing*, 68.2, 199-206.
- Kysela-Schiemer, Gerda (2015). Die Bedeutung des Einsatzes digitaler Medien (E-Learning) für Lehramtsstudierende. *Forschungszeitung* 8, 34-38. https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/forschung/Forschungszeitung/Digital_Forschungszeitung_Nr8.pdf
- Prensky, M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9.6, 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Wang, Q., Myers, M.D. & Sundaram, D. (2013). Digital Natives und Digital Immigrants. *Wirtschaftsinformatik* 55, 409-420. <https://doi.org/10.1007/s11576-013-0390-2>

Internetové zdroje

- 1) „Was ist Bildung? Von welcher Lebensschulung profitieren unsere Kinder?“
<https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2019/09/Liessmann-9-2019.pdf> (November 2022)
- 2) „Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten“
https://www.ufg.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/materialien_und_links/Einzeltexzte/Referat_C.P._Liessmann.pdf (November 2022)
- 3) „Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft“ (Kapitel: „Wer wird Millionär oder: Alles was man wissen muss“) <https://homepage.univie.ac.at/konrad.liessmann/Unbildung.pdf> (November 2022)
- 4) Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung (Kapitel: Pisa, Panik und Bologna)
https://files.hanser.de/Files/Article/ARTK_LPR_9783552057005_0002.pdf (November 2022)
- 5) Prof. Dr. Konrad Liessmann spricht über die Herausforderungen der Digitalisierung
<https://www.youtube.com/watch?v=J7HQpFk7REA&t=193s> (November 2022)
- 6) Konrad Paul Liessmann: Die verblässende Idee von Bildung (NZZ Standpunkte 2014)
<https://www.youtube.com/watch?v=IPRuOxSZLVg&t=1223s> (November 2022)



Spolufinancované z
programu Európskej únie
Erasmus+

Táto publikácia vznikla v rámci projektu Germanistik Digital 2020-1-SK01-KA226-HE-094271 financovaného s podporou Európskej komisie. Publikácia reprezentuje výlučne názory autorov a komisia a ani Národná agentúra SAAIC nezodpovedajú za akékoľvek použitie informácií obsiahnutých v tejto publikácii.



Germanistik
Digital

Projekt Erasmus+

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2023
ISBN 978-80-572-0323-0