

Digitální výuka v oblasti vysokoškolské germanistiky

Hana Bergerová a Veronika Jičínská (ed.)



Digitální výuka v oblasti vysokoškolské germanistiky

Hana Bergerová a Veronika Jičínská (ed.)



Spolufinancováno
z programu Evropské unie
Erasmus+

Tato publikace vznikla v rámci projektu Germanistik Digital 2020-1-SK01-KA226-HE094271, který byl spolufinancován Evropskou komisí. Za tuto publikaci nesou výhradní odpovědnost autoři. Evropská komise ani Národní agentura SAAIC nenesou odpovědnost za případné využití informací v ní obsažených.

Digitální výuka v oblasti vysokoškolské germanistiky

Hana Bergerová, Veronika Jičínská

© Autorky a autoři

Hana Bergerová | Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Ján Demčíšák | Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Agnese Dubova | 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 Lipavic Oštir | Univerza v Mariboru

Danijela Vranješ | Univerzitet u Beogradu

Z německého originálu přeložili Julie Adam, Jana Hrdličková, Veronika Jičínská, Patrik Mitter a Lucie Obrová.

Recenzovali

Prof. Ineta Balode

Dr. Liljana Kač

© Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2023

1. vydání

119 stran

ISBN: 978-80-572-0326-1

Obsah

Předmluva	5
Současné trendy ve vzdělávání a digitální projekt Germanistik Digital	6
<i>Monika Hornáček Banášová</i>	
Zprostředkování jazykových znalostí v online výuce	11
<i>Monika Hornáček Banášová</i>	
Konstruktivistický přístup na příkladu lingvistických studií	19
<i>Alja Lipavic Oštir</i>	
Využití digitálních nástrojů při procvičování jazykových jevů	27
<i>Simona Fraštková</i>	
O výuce předmětových znalostí a dovedností v digitalizovaném předmětu lexikologie	49
<i>Daumantas Katinas</i>	
Rámce, rámcování a online výuka: případová studie	55
<i>Hana Bergerová</i>	
Akademická komunikace v digitálním věku. Několik úvah o komplexnosti referátu z interdisciplinární a interkulturní perspektivy	62
<i>Dzintra Lele-Rozentāle</i>	
Výuka psaní v digitálním prostředí	69
<i>Agnese Dubova</i>	
Mediální didaktika a získávání odborných jazykových kompetencí v zahraniční germanistice	76
<i>Eglė Kontutytė</i>	
E-learning a místa paměti ve výuce němčiny jako cizího jazyka	85
<i>Milka Enčeva</i>	
Výzvy praktické výuky cizích jazyků v digitálním prostředí a návrhy na řešení	92
<i>Danijela Vranješ</i>	
Kulturní povědomí a kulturní projev v digitálním prostředí	97
<i>Ján Demčíšák</i>	
Výzvy digitální literární vědy pro zahraniční germanistiku	110
<i>Veronika Jičínská</i>	

Vzdělávání v době hospodářské krize a online výuka jako útočiště nebo slepá ulička

Olivera Durbaba

116

Předmluva

Tato publikace vznikla v rámci mezinárodního projektu Erasmus+ German Studies Digital (2020-1-SK01KA226-HE-094271) a jejím cílem je popsat a stanovit nové přístupy v digitální výuce germanistiky na vysokých školách. Projekt Germanistik Digital koordinovala Katedra germanistiky Univerzity svatého Cyrila a Metoděje v Trnavě (Slovensko) ve spolupráci s germanistickými pracovišti na následujících univerzitách: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (Česká republika), Univerza v Mariboru (Slovinsko), Vilniuská univerzita (Litva), Vysoká škola Ventspils (Lotyšsko) a Bělehradská univerzita (Srbsko).

Hlavním cílem bylo vytvořit výukové a studijní materiály, které rozvíjejí řadu klíčových kompetencí souvisejících s odbornou způsobilostí absolventů oboru Německý jazyk a literatura. Tyto materiály mají povzbudit studující k následnému samostatnému užívání digitálních nástrojů například při samostudiu. Vedle tohoto hlavního cíle má projekt podpořit digitální gramotnost učitelů, kteří s těmito výukovými materiály pracují, neboť zapojení a motivace studujících je do značné míry závislá na jejich schopnosti porozumět novým technologiím a naučit se je efektivně využívat. Nejen v těchto cílech ovšem spočívá její inovativní charakter; ten je navíc dán záměrem podílet se na rozvoji současné metodiky výuky cizích jazyků a odborných kompetencí v digitálním prostředí.

Konkrétní tematická zaměření jsou výsledkem analýzy studijních plánů všech projektových partnerů, rovněž doporučení a tipy v materiálech vyplynuly ze zkušeností při jejich vytváření. Kromě praktických doporučení má příručka sloužit i jako teoretický rámec pro výuku v digitálním prostředí – včetně nových možností, které nabízí digitalizace právě v teorii lingvistiky, literární vědy a v didaktických přístupech při výuce němčiny jako cizího jazyka.

Předkládaná publikace v českém jazyce obsahuje mírně zkrácené verze textů původně napsaných v němčině, která byla také jazykem projektu, a vydaných v publikaci *Digitaler Unterricht im Bereich der Hochschulgermanistik* (ed. Monika Hornáček Banášová, UCM Trnava 2023). Jde tedy o jednu z celkem šesti dalších jazykových mutací, která má danou problematiku přiblížit zájemcům jednak mimo odborné kruhy germanistů a germanistek, jednak mimo německojazyčný prostor. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli pro čtenářsky přívětivější formát, kdy jsou některé z původně obsáhlých teoretických textů zestručněny. Stručnější verze jsou dílem autorek a autorů článků, kteří za obsah svých článků odpovídají.

Veškeré vytvořené materiály jsou k náhledu a volně ke stažení na stránkách projektu Germanistik Digital: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/>.

editorky

Současné trendy ve vzdělávání a digitální projekt Germanistik digital

Monika Hornáček Banášová, Univerzita svatého Cyrila a Metoděje v Trnavě, Slovensko

Žijeme ve světě, kde se věci, které se snadno učí a testují, také snadno digitalizují a automatizují. Svět už nás neodměňuje pouze za to, co víme – Google už ví vše – ale co dokážeme se svými znalostmi udělat. V budoucnu půjde o propojení umělé inteligence počítačů s kognitivními, sociálními a emocionálními dovednostmi a hodnotami lidí – tak to uvádí studie Kompas OECD pro vzdělávání 2030 [URL 1], která poukazuje na změny ve společnosti a s tím související nutnou adaptaci vzdělávacího systému.

Na školy se již nepohlíží jako na samostatné jednotky, ale jako na součást většího ekosystému, v jehož rámci fungují. Cílem těchto škol je pracovat s učebními osnovami, které uznávají potřebu vzájemného propojení a provázanosti a rozšiřují vzdělávací cíle o výchovu k občanské angažovanosti. Takové osnovy by zohledňovaly rozdíly mezi jednotlivými studenty a uznávaly by, že každý student má jiné předchozí znalosti a kompetence, stejně tak odlišné postoje a hodnoty, a proto se může i jinak učit. Z těchto důvodů budou muset být učební osnovy v budoucnu spíše dynamické než statické. Budou umožňovat nelineární způsoby učení a nikoli předpokládat, že všichni žáci budou postupovat lineárně podle jednoho standardizovaného vzdělávací cesty. Budou muset být flexibilnější a přizpůsobené potřebám jednotlivců, aby všichni studenti mohli rozvíjet své jedinečné nadání a naplno využít svůj potenciál (Kompas OECD pro vzdělávání: 14).

Kompas OECD pro vzdělávání 2030 identifikuje a podrobněji popisuje sedm prvků, které studenti potřebují k aktivnímu utváření kýžené budoucnosti (Kompas OECD pro vzdělávání: 20f.):

1. Student Agency a Co-Agency

Student Agency vychází z předpokladu, že studenti vědomě pozitivně ovlivňují svůj vlastní život a své okolí se záměrem dosáhnout vlastního cíle. Svým zodpovědným aktivním jednáním utvářejí svou budoucnost a zajišťují společenský blahobyť. Studenti objevují a rozvíjejí své autonomní kompetence jednat a utvářet (agency), ale také trénují podpůrné postoje (co-agency). Rozvíjejí je v interaktivních, vzájemně se podporujících vztazích s vrstevníky, vyučujícími, rodiči a kolektivy.

2. Transformační kompetence

Kompas OECD pro vzdělávání 2030 zdůrazňuje tři transformační kompetence, které studenti potřebují k tomu, aby uspěli a podíleli se na rozvoji našeho světa a budovali lepší budoucnost: vytváření nových hodnot, vyvažování napětí a dilemat a přebírání odpovědnosti.

3. Studijní předpoklady

Kompas OECD pro vzdělávání 2030 označuje za nezbytné náležitosti pro budoucí vzdělávání tyto studijní předpoklady: klíčové kompetence, znalosti, postoje a hodnoty. Tvoří základy pro rozvoj Student-Agency a transformačních kompetencí.

4. Znalosti

V Kompasů OECD pro vzdělávání 2030 jsou zahrnuty teoretické koncepty a myšlenky spolu s praktickým porozuměním získaným při plnění konkrétních úkolů. Zdůrazňuje čtyři různé typy znalostí: disciplinární znalosti, interdisciplinární znalosti, epistemické znalosti a procedurální znalosti.

5. Dovednosti

Dovednosti jsou schopnosti a způsobilosti plnit úkoly a zodpovědně využívat své znalosti k dosažení cíle. Kompas OECD pro vzdělávání 2030 rozlišuje tři různé typy dovedností: kognitivní a metakognitivní dovednosti, sociální a emocionální dovednosti, jakož i praktické a fyzické dovednosti.

6. Postoje a hodnoty

Postoje a hodnoty poukazují na zásady a přesvědčení o cestě jednotlivce k vlastnímu blahu a blahu společnosti.

7. Cyklus předvídání, akce a reflexe (cyklus AAR)

Ve fázi anticipace studenti zvažují, jak může jejich dnešní jednání ovlivnit budoucnost. Ve fázi akce studenti rozvíjejí vůli a schopnost nasměrovat své jednání k obecnému blahu. Ve fázi reflexe pak studenti zdokonalují své myšlení, což vede k lepšímu prosazování jejich osobního blaha a blaha společnosti a okolí.

Kompas OECD pro vzdělávání 2030 má být „dynamickým rámcem propojeným s ambiciózní vizí budoucnosti a vzdělávání“. Narážka na kompas se vztahuje k tomu, že text ukazuje studentům, jak se orientovat, a že by jim měl pomoci najít si vlastní cestu cestu smysluplným a zodpovědným způsobem namísto nekritického plnění pokynů či instrukcí vyučujících (srov. Kompas OECD pro vzdělávání 2030: 23).

Základy učení, znalosti a dovednosti

Podle Kompasů OECD pro vzdělávání 2030 se dovednosti v oblasti čtení, psaní a počítání v průběhu času mění. S tím, jak se digitalizace a Big Data šíří do všech oblastí života, musí být studenti digitálně a datově gramotní (Kompas OECD pro vzdělávání 2030: 51f.). Digitální gramotnost je založena na stejných základních dovednostech, jako jsou ty „tradiční“, avšak aplikovaných v digitálním kontextu a zahrnujících nové digitální nástroje a dovednosti. Tyto

základní znalosti spolu s vědomostmi a dovednostmi jsou mezi sebou provázané a vzájemně se ovlivňují a posilují. Rozlišují se čtyři typy znalostí (Kompas OECD pro vzdělávání 2030: 62 a dále):

- **Disciplinární znalosti** zahrnují znalosti specifické pro daný předmět a jejich podrobný obsah, jako je tomu třeba u matematiky a výuky jazyků, jsou zásadní pro porozumění a poskytují rámec pro získávání a budování dalších forem znalostí.
- **Interdisciplinární znalosti se týkají** propojení pojmů a obsahu jednoho oboru / předmětu s pojmy a obsahy jiných oborů / předmětů. Jsou stále důležitější pro pochopení a řešení složitých problémů. Aby bylo možné získat rozmanitá řešení složitých problémů, je třeba umět myslet napříč obory a znázorňovat vzájemné vztahy.
- **Epistemické znalosti** znamenají porozumění tomu, jak zkušení odborníci z praxe pracují a přemýšlejí ve svých oborech. Tyto znalosti pomáhají studentům rozpoznat a pochopit účel a možné využití toho, co se naučili, a rozšířit své znalosti v oboru.
- **Procedurální znalost** se týká porozumění tomu, jak se něco dělá, posloupnosti kroků nebo činností, které je třeba provést k dosažení cíle. Některé procedurální znalosti jsou specifické pro danou oblast, některé jsou přenositelné. Kompas OECD pro vzdělávání 2030 upřednostňuje procedurální znalosti, které jsou přenositelné, tj. které mohou studenti použít při řešení problémů v různých kontextech a situacích.

Kompas OECD pro vzdělávání 2030 shrnuje následující: Prostřednictvím osvojování znalostí v oboru se student také učí vytvářet mezioborové vazby (interdisciplinární znalosti), vhodně aplikovat znalosti v situacích (epistemické znalosti) a používat techniky a metody (procedurální znalosti). Oborové znalosti tvoří základ konceptuální struktury, která vede k porozumění a odbornosti. Jakmile si studenti osvojí základní oborové znalosti, mohou je rozvíjet do podoby specializovaných znalostí nebo vytvářet znalosti nové (OECD Learning Compass 2030: 63).

Podle kompasu OECD pro vzdělávání 2030 jsou dovednosti definovány jako schopnost a způsobilost provádět procesy a odpovědně využívat své znalosti k dosažení cíle. Rozlišují se následující typy dovedností (Kompas OECD pro vzdělávání 2030: 70):

- Kognitivní a metakognitivní dovednosti, které zahrnují kritické myšlení, tvůrčí myšlení, schopnost učit se a seberegulaci,
- Sociální a emoční dovednosti, mezi něž patří empatie, sebedůvěra ve vlastní schopnosti, odpovědnost a spolupráce,
- Praktické a fyzické dovednosti, které zahrnují používání nových informačních technologií.

Pozornost je věnována metakognici a celoživotnímu učení. Metakognice popisuje schopnost reflektovat myšlení, což vede k cílenému uplatňování technik učení v konkrétní situaci. Digitální

dovednosti studentů se musí vyvíjet spolu s technologickým pokrokem. V tomto bodě se tedy předpokládá proces celoživotního učení, a to jak na straně studujícího, tak na straně vyučujícího, což vyžaduje flexibilitu a pozitivní přístup k celoživotnímu učení ruku v ruce s procesem sebeřízeného učení.

Tyto předpoklady jsou součástí dále popsaného projektu.

Germanistika digitálně

Jednotlivé trendy ve výuce a podpoře úspěšného učení a výuky v budoucnu, o nichž pojednávají předchozí kapitoly, jsou zohledněny a rozpracovány v projektu Erasmus+ 2020-1-SK01-KA226-HE-094271 **Germanistik Digital** [URL 2].

V neustále se vyvíjející digitální společnosti je třeba zpřístupnit nové formy vzdělávání. Dokonce i nedávná pandemie ukázala, že mnohé vysokoškolské instituce nebo studijní obory nebyly a nejsou dostatečně přizpůsobeny digitálnímu věku. Rychlý přechod na improvizovanou online výuku před dvěma lety provázely další potíže. Mnoho stěžejních předmětů a specializovaných seminářů postrádá vhodné digitalizované výukové materiály. Digitální obsahy však mohou být v krizové situaci více než jen dočasným řešením, neboť mohou otevřít nové možnosti individualizace a diferenciaci výuky. Z našeho pohledu by měly být zkušenosti studentů s různými formami digitální interakce a jejich již zavedené studijní prostředí propojeny s akademickou výukou a studijním prostředím na vysokých školách.

Aktuální didaktickou výzvou je výuka zaměřená na studenta, přičemž jako vhodná inovativní metoda se ukazuje tzv. převrácená třída (z německého „das umdrehte Klassenzimmer“). Jedná se o metodu integrované výuky, při níž si vyučující a studenti vymění role, tj. obsah učiva vytvářejí studenti v rámci své přípravy a následně jej aplikují ve školním (online) prostředí. Tento typ výuky využívající moderní didaktické přístupy, informační a komunikační technologie a kooperativní metody může jednak lépe uspokojit vzdělávací potřeby studentů, ale také vést k přizpůsobení učebních osnov 21. století.

Při úvahách o tom, jak tuto myšlenku realizovat, vycházíme také z doporučení Rady Evropské komise: Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní vzdělávání nebo Doporučení Rady ze dne 22. května 2019 o komplexním přístupu k výuce a studiu jazyků [URL 3]. Citace z posledně jmenovaného dokumentu: „Pro stále mobilnější a více digitální společnost je třeba rozvíjet nové způsoby učení. Zejména rozvoj digitálních technologií umožňuje, že stále větší počet jazyků lze vyučovat a praktikovat mimo pevně stanovené osnovy a učebny. Současné postupy hodnocení tento vývoj plně nereflektují.“

S přihlédnutím k těmto doporučením jsme se rozhodli zohlednit inovativní postupy v kontextu digitálního věku, stejně jako otevřené a přístupné vzdělávání. V projektu se budeme těmito postupy zabývat a nadále je rozvíjet.

Naší další prioritou je zohlednění skutečnosti, že přibývá studentů, kteří mají rozličné úrovně znalostí cizího jazyka především v prvních semestrech studia. V tomto počátečním období jejich studia je důležité překlenout rozdíl mezi stávající cizojazyčnou kompetencí a požadovanou (metajazykovou) kompetencí předmětovou. Právě tato priorita, tedy zvládnutí rozdílů v očekáváních od studia, jež plynou ze znalosti cizího jazyka, je ideálně spojena s rozvojem inovativních postupů, které předpokládáme v digitálním věku a které lze vhodným způsobem instrumentalizovat. V doporučení Rady ze dne 22. května 2019 o komplexním přístupu k výuce a studiu jazyků se uvádí, že „u různých kategorií studentů se jako účinná ukazuje integrovaná obsahová a jazyková výuka, tj. odborná výuka v cizím jazyce, jakož i digitální a online nástroje pro výuku jazyků.“ [URL 4] Učitelé jazyků v celé Evropě by tak mohli profitovat z neustálého profesního rozvoje, a to jak z prohlubování svých dovedností v oblasti digitální gramotnosti, ale také z toho, jak nejlépe podpořit svou praktickou výuku pomocí různých metod a nových technologií. V tom by jim mohl pomoci soupis bezplatných učebních a výukových materiálů, který by vycházel z práce vykonané na půdě Rady Evropy [URL 4].

Nicméně z této situace však lze také těžit, protože studenti prvních ročníků mají s digitálními a sociálními médii bohaté zkušenosti, ale nemohou je využívat k samotnému učení. Online výukové bloky vytvořené v rámci projektu mají být nástrojem umožňující větší individualizaci výuky, což může vést k překonání výše uvedených rozdílů a znalostních mezer. Nejedná se pouze o dočasné řešení současné situace, pozornost je zaměřena na udržitelnou změnu a zkvalitnění výuky cizích jazyků, zejména německého, tak, aby odpovídala novému digitálnímu věku. Zároveň se posilují digitální dovednosti studentů, kteří se učí efektivně využívat online materiály ke studiu a samostudiu. To pochopitelně rozvíjí i jejich studijní kompetence.

Internetové zdroje

URL 1: OECD (2020): *OECD Learning Compass 2030*. OECD Future of Education and Skills 2030 Project. Learning Framework: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (cit. 14.02.2023)

URL 2: <https://gedi.germanistik-ucm.eu> (cit. 14.02.2023)

URL 3: Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) (cit. 14.02.2023)

URL 4: Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN) (cit. 14.02.202)

Zprostředkování jazykových znalostí v online výuce

Monika Hornáček Banášová, Univerzita svatého Cyrila a Metoděje v Trnavě, Slovensko

Jak již bylo několikrát zdůrazněno, znalosti a dovednosti spolu úzce souvisejí. Dovednosti a znalosti obsahu se vzájemně posilují a vedou žáky k lepšímu pochopení a aplikaci obsahu, čímž získávají cenné kompetence pro život. Pojem kompetence znamená více než jen osvojení znalostí a dovedností. Kompetence zahrnují mobilizaci znalostí, dovedností a postojů k plnění komplexních požadavků v různých kontextech.

Jedno z východisek projektu Germanistik Digital je pochopit a aplikovat znalosti a praktické dovednosti v závislosti na situaci. V průběhu času, a to i v průběhu studia, se může měnit kognitivní profil studující a tím jejich schopnosti učit se a přizpůsobovat se vnějším situacím (pandemie, zaměření na digitální nástroje atd.). V této souvislosti je důležité poskytnout jim učební materiály, které zohledňují jejich proces učení a podporují jejich sebevzdělávání. Zde vstupuje do hry interakce mezi disciplinárními, interdisciplinárními, epistemickými a procedurálními znalostmi. Tímto způsobem mohou studující přizpůsobovat a aplikovat své vlastní znalosti měnícím se podmínkám.

Digitalizované učební materiály připravené v rámci projektu Germanistik Digital zohledňují všechny relevantní lingvistické disciplíny: úvod do lingvistiky, fonetiku, morfologii, syntax, lexikologii, frazeologii, ale i další lingvistické disciplíny, jako jsou základy sociolingvistiky, úvod do interkulturní lingvistiky a textová lingvistika.

1 Úloha gramatiky ve výuce cizích jazyků – jazykově systematické ukotvení

Dobrá znalost gramatiky (morfologie a syntaxe) je důležitým předpokladem pro dobrou znalost jazyka. Komunikovat „správně“, tj. znát gramatická a syntaktická pravidla daného jazyka, je součástí jazykových znalostí. Zvládnutí a správné používání gramatických znalostí umožňuje studujícím správně se vyjadřovat v cílovém jazyce.

Postavení gramatiky ve výuce cizích jazyků se v průběhu času několikrát změnilo; v minulosti byla značně přeceňována, v současnosti se do popředí dostává spíše komunikativní kompetence. Například přímá metoda, při níž se primární mluvený jazyk osvojuje prostřednictvím konceptu imitace, si bere za vzor přirozené osvojování jazyka (osvojování prvního jazyka dítětem) a opouští systematické osvojování gramatických pravidel. S ohledem na praktické zaměření výuky cizího jazyka se podle Heyda (1991: 164) rozlišuje gramatika produktivní, tj. struktury, které by měli žáci sami produkovat, a gramatika receptivní, tj. struktury, kterým žáci pouze rozumí, ale sami je

neprodukují. Dále rozlišuje (ibid.) mezi znalostí cizího jazyka – tj. znalostí pravidel, která umožňuje žákům ověřovat si vlastní produktivní schopnosti, analyzovat (např. při čtení) i používat gramatické příručky – a znalostí systému cizího jazyka, tj. gramatickou znalostí při používání jazyka.

Tato dichotomie se uplatňuje i v germanistice. Na jedné straně se vyučuje lingvistika, resp. jazykové subsystémy jazyka, přičemž v popředí stojí teoretické znalosti. Na druhé straně jsou tyto teoretické znalosti aplikovány v praxi, tj. získané jazykové znalosti jsou deklarovány při používání jazyka a gramatická pravidla jsou využívána v ústní a písemné komunikaci.

Vzhledem k nepříliš pozitivnímu vývoji postavení německého jazyka a germanistiky jako oboru v evropských zemích nabývá aplikovaná lingvistika na významu. Interdisciplinární obory, výzkum jazyka v souvislosti s jinými (přírodními, kulturními, mediálními, právními atd.) vědami, přenos lingvistických teorií do jiných oborů – to vše patří v současné době mezi žádaná témata a oblasti výzkumu. Nesmíme však zapomínat, že zejména při studiu němčiny je třeba nejprve poznat jazyk v jeho jazykovém systému; teprve poté mohou studenti němčiny uplatnit své znalosti v aplikovaných oborech.

Klasické studium němčiny obvykle začíná v prvních semestrech bakalářského studia úvodem do gramatiky, který se zaměřuje na praktické osvojení a procvičení základních gramatických jevů.

V dalších semestrech se studují jednotlivé subsystémy lingvistiky, počínaje fonetikou, přes morfologii a syntax, dále lexikologii, frazeologii, stylistiku, pragmatiku atd. Systematické osvojování lingvistických poznatků probíhá nejprve na teoretickém základě. Metody aplikované lingvistiky se pak přenáší např. do různých oblastí odborného jazyka, do překladatelských a tlumočnických seminářů nebo se uplatňují v oblasti didaktiky cizích jazyků.

V tomto článku se zaměříme na výuku gramatických znalostí v oblasti morfologie. Zaměřujeme se zejména na možnosti v online výuce a na to, jak lze gramatiku úspěšně vyučovat online. Pozornost věnujeme také možnostem online cvičení na gramatické jevy jazyka.

2 Gramatika v online prostoru – praktické jazykové ukotvení

Požadavky na studijní programy na vysokých školách se stále více orientují na aktuální potřeby trhu práce. Obsah studijního programu by se měl přizpůsobit novým trendům propojením teoretických disciplín s praxí a posílením nových kompetencí. V současné době se hodně diskutuje o tzv. kompetencích budoucnosti.

Z didaktického hlediska je pro motivaci studentů důležité propojení a aplikace obsahu studijního programu s jeho uplatnitelností v každodenním či budoucím profesním životě studentů.

Následující praktické tipy pro výuku gramatických znalostí v předmětu morfologie ukazují, jak lze tato tvrzení převést do praktické podoby ve výuce německého jazyka. Materiály byly připraveny na podporu online výuky s vědomým využitím možností digitálního prostoru.

Zohledněny jsou však i potřeby studentů. Dnešní studenti již patří ke generaci digitálních rodilých mluvčích¹ a digitální prostředí se stalo součástí jejich každodenního života, což se v tradiční výuce často nebere v úvahu. Proto jsou přednášky z morfologie přizpůsobeny online vzdělávacímu prostředí.

Na online platformě lze najít digitalizované materiály pro němčinu jako cizí jazyk, takzvaný DaF [URL 2]. Ke každému kurzu je možné najít jednotlivé vyučovací jednotky, stejně jako učební plán a metodická doporučení k jednotlivým vyučovacím jednotkám. Jsou k dispozici online, ale lze je stáhnout i ve formátu pdf:



Obr. 1: Morfologie – hlavní nabídka [URL 3].

Abychom přizpůsobili přednášky online prostoru, rozhodli jsme se pro anotované přednášky. Tato forma přednášek kombinuje klasický vizuální základ se zvukovou podporou. Studenti mají k dispozici přednášky, ale slyší komentáře přednášejícího, jako by byli přítomni „klasicky“ na přednášce. U každé přednášky mají možnost ji poslouchat a zároveň vidět dokumenty a poznámky [URL 3]:

¹ Termín podle Prenskeyho, 2001 [URL 1].



Obr. 2: Morfologie – morfologie – jednotka 1 [URL 3].

Přednášku lze také poslouchat a sledovat na YouTube [URL 4], kde jsou k dispozici všechny funkce – video lze kdykoli zastavit, přetáčet, některé části lze poslouchat znovu, poslouchat vícekrát atd:



Obr. 3: Morfologie [URL 4].

Inovativnost takových online materiálů vyplývá z jejich zaměření na současné směřování cizích jazyků, předmětů a učebních dovedností v digitálním prostředí.

Cizojazyčné kompetence studentů jdou ruku v ruce s předmětovými znalostmi prostřednictvím komunikace a rozvíjení jejich jazykových znalostí. Praktická rovina jazyka však nezůstává v pozadí, ale je podporována systematickými jazykovými znalostmi. Jako příklad lze uvést následující ukázky z přednášek morfologie, v nichž je kladen důraz na praktické využití jazykových jevů:

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>

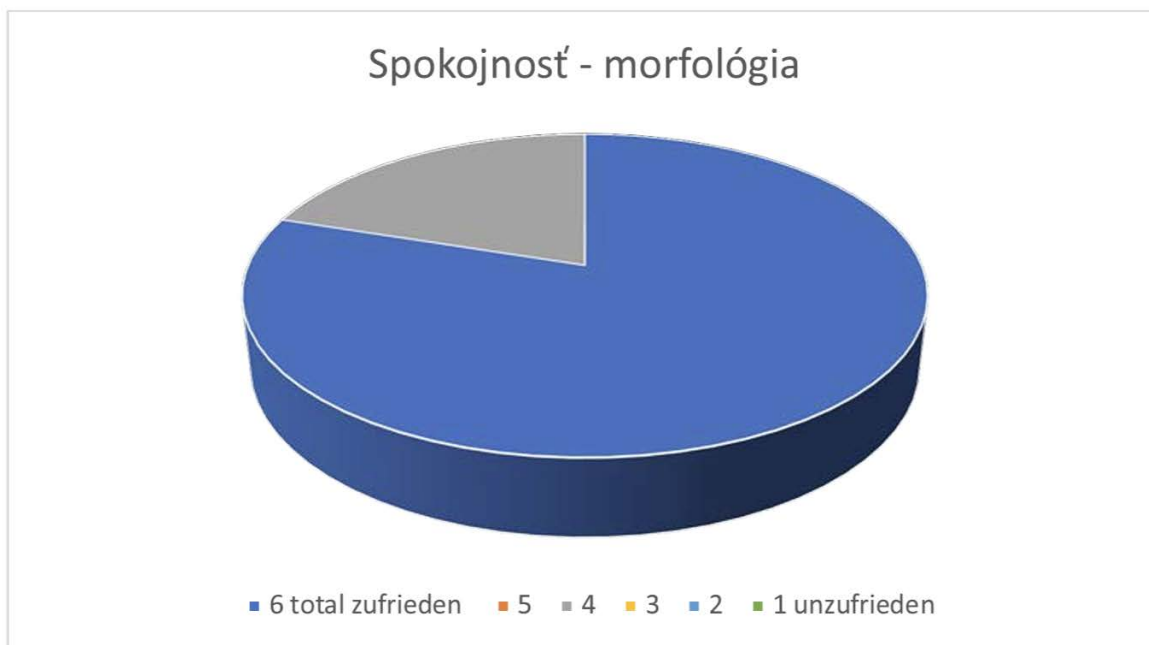
Obr. 4: Morfologie – konkrétní příklady z přednášek

Rozvíjí se kompetence studentů k učení, přičemž se podporuje především aktivní učení. Ústředním bodem konceptu aktivního učení je snaha o plné zapojení studentů do procesu učení, aby nebyli jen pasivními příjemci znalostí, ale aktivními účastníky a spoluvůrci vlastního učení. Ačkoli neexistuje žádná standardní definice aktivního učení, obvykle zahrnuje vzdělávací přístupy, které se zaměřují na to, aby byli žáci aktivní a zároveň refleктоvali svůj vlastní proces učení [URL 5]. Studenti se aktivně podílejí na procesu učení tím, že jsou schopni řídit své vlastní strategie učení. Jedná se o individuální proces objevování, zpracování a aplikace informací. Studenti tak přebírají odpovědnost za to, co se ve třídě děje a jak se učí.

Tímto způsobem se seberegulované učení studentů stává také individualizovaným učním, protože vychází z různých individuálních potřeb studentů a umožňuje určitou flexibilitu v učení, protože každý student může postupovat svým vlastním individuálním tempem v učení. Zároveň jsou nové materiály k dispozici nejen pro distanční studium, ale také pro samostudium, což studenty podněcuje k aktivnímu přístupu k online učení.

Kromě toho tento typ výukových materiálů podporuje také přístupné a inkluzivní učení, neboť již není vázáno na budovu školy, ale umožňuje přístup k materiálům bez fyzické účasti na tradičních přednáškách. Takové výukové materiály samozřejmě vyhovují i studentům v distančním

vzdělávání. Podle průzkumu provedeného po zavedení výukových materiálů v zimním semestru 2022 jsou studenti (včetně těch v distančním studiu) s touto formou výukových materiálů velmi spokojeni a vysoce oceňují možnosti samostatného a individuálního studia:



Obr. 5: Morfológie – zpětná vazba studentů, 6 = naprosto spokojen

Uvádíme také konkrétní výroky z ankety:

- *Tuto formu považuji za velmi vhodnou pro online výuku. Před online výukou jsem si poslechl/a všechny přednášky. Vyhovovalo mi nejen to, že jsem si mohl/a přednášku zastavit, ale také to, že jsem se mohl/a vrátit k tomu, co mi nebylo jasné. To, že jsme si mohli během hodiny více procvičovat, bylo určitě velkou výhodou. Výukové materiály jsou opravdu rozsáhlé a užitečné pro samostudium.*
- *Vše v pořádku a skvělé pro dobré učení.*
- *Dobré pro samostudium.*

Zmíněné kompetence, jako je personalizované, samoregulované učení, vzdělávání dospělých a inkluzivní vzdělávání, jsou považovány za důležité také ve zprávě „Catalysing Education 4.0: Investing in the Future of Learning for a Human-Centered Recovery“ [URL 6] v „The World Economic Forum's Education 4.0 Framework“. Podle této zprávy je úloha vzdělávání klíčová. Svět (který zahrnuje i svět práce) se neustále mění; lidé jsou neustále konfrontováni s novými výzvami v osobním životě, při studiu i v kariéře. Proto bude v budoucnu důležité neustále zdokonalovat stávající dovednosti a získávat nové kompetence na základě individuálních potřeb (srovnej Rámec

vzdělávání 4.0 Světového ekonomického fóra 2022: 6 [URL 6]). Podle dokumentu OECD Compass for Education 2030 patří mezi cíle vzdělávání v mnoha evropských zemích také strategie učení nebo „učení se učení“ jako klíčové kompetence pro celoživotní učení [URL 7]. Tyto cíle byly důležité i při plánování a realizaci projektu Germanistik Digital.

Zdroje

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

Internetové zdroje

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

<https://marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (cit. 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 přístup na příkladu studia lingvistiky

Alja Lipavic Oštir, Univerzita v Mariboru, Slovinsko

1 Úvod

V terciárním sektoru nejsou dnešní učitelé zprostředkovateli údajů, které si mladí lidé mohou skutečně sami najít, ale rozvíjejí scénáře a vytvářejí takové prostředí, v němž si studenti sami budují, opravují a podle potřeby mění svou konstrukci světa. Na pozadí takových konstruktivistických úvah se formuje poznání, že lidé nevnímají a neprožívají realitu ve stejné podobě, ale že poznání vzniká v každém poznávajícím subjektu (Mendl 2005: 12). Podle zásad konstruktivismu by učitelé měli přehodnotit, přezkoumat a změnit svou vlastní praxi. Vzhledem k dnešní otevřenosti k využívání digitálních technologií ve výuce nabývá posun ke konstruktivismu další složky. Obojí je ukázáno a diskutováno v tomto článku.

2 Konstruktivistický přístup v kontextu zahraniční germanistiky

Proces učení je vysoce individuální proces, který se vyznačuje neustálými změnami, protože člověk je neustále konfrontován s novými zkušenostmi (Dufy & Cunningham, 1996). Z tohoto důvodu může být užitečnost znalostí testována pouze na základě světa zkušeností (Glaserfeld, 1995: 8). V důsledku toho znamená předávání pojmů a znalostí z jedné osoby na druhou, které je v jiných didaktických přístupech chápáno jako konstanta, iluzi. Na tomto základě se v rámci konstruktivismu rozvíjejí mnohé koncepce a metody výuky. Dubs (1995) hovoří o jejich společných rysech:

- a) Obsah: Konstruktivistický přístup je orientován na komplexní, reálné, profesní problémové oblasti, které je třeba chápat komplexně. Znalosti by měly být kontextualizovány a získávány pouze v autentických souvislostech.
- b) Aktivní učení: žáci rozvíjejí své individuální chápání a interpretaci na základě svých znalostí.
- c) Kolektivní učení: V komplexních výukových situacích by měly být konfrontovány individuální interpretace, aby žáci měli příležitost přemýšlet o své vlastní interpretaci.
- d) Chyby: Konstrukce nelze posuzovat jako správné nebo nesprávné. Chyby, tj. méně použitelné konstrukce, jsou přirozenou součástí procesu učení.

- e) Předchozí zkušenosti a zájmy žáků: Znalosti se vždy vytvářejí na základě stávajících znalostí, a proto by se měly brát v úvahu předchozí zkušenosti a zájmy.
- f) Pocity a identifikace ve vztahu k obsahu výuky: Konstruování znalostí se rozvíjí v rámci sociální výměny, která vyvolává různé afekty a emoce.
- g) Hodnocení: Znalostní konstrukty se nehodnotí jako objektivní znalosti, ale pomocí alternativních metod hodnocení, jako jsou učební portfolio nebo sebehodnocení.

Uvedené body A – G naznačují otázku forem práce ve třídě. Jsou to především ty, které umožňují řešení komplexních a autentických problémů a zároveň umožňují jejich vzájemnou výměnu. Často se vyskytují diskuse, práce ve dvojicích, hraní rolí, skupinová práce a projekty. Někteří výzkumníci (Klein & Oettinger 2000) navrhnou, aby učitelé připravovali problémy, které vyvolávají kognitivní a afektivní konflikty a motivují žáky ke kritickému zpochybnování vlastních pohledů i pohledů ostatních účastníků výuky. Takové postupy byly zkoumány ve velmi odlišných kontextech; od přírodních věd a matematiky až po mezipředmětovou výuku cizích jazyků (Lipavac Oštir & Lipovec, 2018). Výše popsaná základní východiska konstruktivistického přístupu poukazují na změnu role, kterou učitel ve třídě zastává. Studie jako Bielaczyc & Collins (1999) hovoří o proměně učitele ze zprostředkovatele znalostí na konzultanta učení. V tomto ohledu vidíme vhodné příležitosti pro konstruktivistický přístup zejména pro výuku v kontextu terciárního vzdělávání, a to z následujících důvodů:

1. Je pravděpodobné, že žáci budou mít již zkušenosti s konstruktivistickým přístupem v době, kdy dokončí střední školu.
2. Studenti jsou na terciární úrovni dostatečně kognitivně vyspělí, aby mohli být postaveni před obtížnější kognitivní výzvy.
3. Od zavedení boloňských procesů se terciární vzdělávání zaměřuje na různé kompetence, které je třeba rozvíjet v rámci jednotlivých studijních programů. Arnold & Pachner (2011: 299) například hovoří o žádoucích způsobech výuky, které mohou připravit budoucí generace na rozmanité požadavky. Důraz je kladen na komplexní kompetence k samostatnému učení, které je v mnoha případech nutné nejprve získat. Arnold & Pachner vidí v této situaci cestu vpřed právě ve změně kultury učení směrem ke konstruktivistickým kulturám učení. V důsledku svého vývoje se konstruktivistický přístup prezentuje jako dynamický kontext interdisciplinární diskuse (Wyrwa, 1995: 17), který se vyznačuje poznatky z různých výzkumných disciplín. Jeho komplexnost již ilustruje řada směrů (přehled podávají např. Klein & Oettinger 2000), přičemž vyučovací praxe se většinou řídí umírněnou formou konstruktivismu (srov. Merrill 1999).

Volbu konstruktivistického přístupu pro jednotlivé předměty v rámci germanistiky odůvodňují následující body:

1. specifika zahraniční germanistiky (němčina jako doplňkový jazyk (Marten 2022) a obrat k aplikované lingvistice, jakož i interdisciplinární a mezipředmětový obsah, mj. jako důsledek klesajícího počtu studentů),
2. digitalizace výuky (v návaznosti na konstruktivistický přístup probíhají vyučovací jednotky ve spolupráci studentů a vyučujících),
3. cíle a kompetence (cílů a kompetencí studia zahraniční germanistiky lze dnes dosáhnout nebo je rozvíjet v didaktických souvislostech pouze tehdy, pokud jsou studenti aktivně zapojeni do procesu učení),
4. výběr předmětů (pouze povinné předměty, které však zároveň představují jakýsi úvod do konkrétního oboru).

3 Konstruktivisticky orientované výukové materiály

Tyto učební materiály [URL 2] se skládají z následujících vyučovacích jednotek (dále jen VJ) pro jednotlivé předměty: Úvod do studia němčiny (5 VJ), Jazykové kontakty (10 VJ), Jazykové změny (10 VJ) a Sociolingvistika (5 VJ). Všechny jednotky jsou konstruktivisticky zaměřené, i když mezi nimi existují rozdíly, pokud jde o podíl aktivizace předchozích znalostí. V těchto jednotkách lze pozorovat rysy konstruktivistické výuky (A – G) uvedené v kapitole 1:

- a) Obsah: Autentické kontexty lze identifikovat v orientaci VJ na každodenní používání jazyka, protože jsou zahrnuty situace, které se vztahují k používání němčiny v každodenním životě. → Příklad: Žáci si konstruují představu o dělení na pro-drop jazyky a non-pro-drop jazyky tak, že si tento pojem ověří na němčině a slovinštině a následně vysvětlí příklady, v nichž se v důsledku jazykového kontaktu ve slovinštině objevují doklady v substandardních varietách, typických pro non-pro-drop jazyky. Jsou použity autentické jazykové příklady a studenti hledají další příklady v sociálních médiích (tj. na sociálních sítích), přičemž uplatňují své porozumění tomuto pojmu (VJ: Transferové jevy, kurz: Jazykový kontakt). Obsah jednotlivých celků je různě náročný a obsahuje živou, praktickou složku včetně odborné složky, neboť se předpokládá, že jazyky jsou živé organismy a že hlavní náplní celků je užívání jazyka. Holistickou složku lze spatřovat ve

většině VJ). V některých vyučovacích jednotkách tato složka vzniká ze srovnání s jinými jazyky, v jiných až ze začlenění dalších disciplín.

- b) Aktivní učení: Žáci jsou aktivní ve všech jednotkách; pozorují užívání jazyka, popisují ho, porovnávají s mimojazykovými jevy, porovnávají jednotlivé jazyky, vyslovují domněnky, odpovídají na otázky, diskutují o vlastních pozorováních ve skupinách, diskutují o jednotlivých jevech nebo společně odpovídají na otázky, přemýšlejí o vlastním užívání jazyka a o svých jazykových postojích. Svě konstrukce poznatků zaznamenávají písemně nebo si je sdělují ústně. Ve všech jednotkách je zvláštní pozornost věnována kladení otázek. Základní klasifikace otázek rozlišuje otevřené a uzavřené otázky, přičemž otevřené otázky otevírají větší prostor pro učení (Marton 2004), a podporují tak různé poznávací aktivity a hlubší porozumění. → Příklad: Studenti vysvětlí souvislost mezi pojmem *funkce* a úsekem z Hoffmannovy gramatiky (2016: 16) (VJ): Slovní druhy, předmět: Úvod do studia němčiny). V takovémto příkladu otevřené otázky by studenti měli porovnat to, co si nastudovali, se svým obecným chápáním pojmu *funkce*, který je součástí jejich obecných znalostí.

Druhá klasifikace otázek vychází z Bloomovy taxonomie učení. Studie ukazují, že ve třídách (Smith et al. 2004 podle Alexander 2006: 16, Marentič Požarnik 2009: 122) se ve velké míře vyskytují otázky pro nižší úroveň taxonomie, což přímo souvisí s kvalitou znalostí. Na úrovni terciárního vzdělávání lze otázky pro vyšší úroveň taxonomie skutečně očekávat. → Příklad: Pro zodpovězení zdánlivě jednoduché otázky *Proč je ve slovinštině více germanismů než slovinismů v němčině* musí studenti nejen přemýšlet a analyzovat napříč předměty, ale také hodnotit podle kritérií, která si stanovili (VJ): Germanismy ve slovinštině a slovinismy v němčině, kurz: Jazykové kontakty).

- c) Kolektivní učení: K realizaci kolektivního učení se používají různé metody. Studenti odpovídají na jednotlivé otázky ve dvojicích, malých skupinách nebo v celé skupině, porovnávají své znalosti získané ve skupinách nebo konstruují své znalosti individuálně a porovnávají je ve skupinách. → Příklad: Známa Fishmanova otázka týkající se sociolingvistiky je diskutována ve skupinách, poté jsou v nich nastíněny konkrétní komunikační situace, které kontextualizují pochopení otázky (VJ): Sociolingvistika jako lingvistická subdisciplína, kurz: Sociolingvistika).
- d) chyby: V metodických poznámkách ke každé jednotce najdou lektoři rady, vysvětlení a návrhy, jak ve vyučovacích jednotkách pracovat.
- e) Předchozí zkušenosti a zájmy žáků: Předchozí zkušenosti a znalosti jsou v různých formách ověřovány na začátku většiny vyučovacích jednotek. Mezi formuláři jsou také pouze jednoduché otázky, kde se pro odpovědi používá např. mentimetr (nebo padlet).

→ Příklad (citováno): Slyšeli jste někdy toto slovo? Co toto slovo znamená? Slov. *lusthaus* (V): Jazykový kontakt němčina a slovinština z hlediska typologického, kurz: Jazykové kontakty).

- f) Pocity a identifikace ve vztahu k obsahu výuky: Afekty a emoce jsou součástí rozhovorů a diskusí, které se ve VJ pravidelně vedou. → Příklad: Ve vyučovací jednotce o lexikálních změnách jazyka se nejprve shromažďují argumenty, poté se diskutuje o vlivu jazykové politiky na lexikální změny (VJ: Lexikální změny jazyka aneb nová slova každý den, kurz: Jazykové změny).
- g) Hodnocení: Tato složka výuky není ve VJ ani v metodických poznámkách analyzována. Její zařazení by mělo být na rozhodnutí jednotlivých vyučujících.

Ústřední částí každé VJ je konstrukce znalostí, o níž již bylo částečně pojednáno v bodě a/. Některé prvky je třeba ještě vysvětlit. Předpokladem pro konstruování znalostí je zkoumání jazyka (jazyků). Zkušenosti ukazují, že tato kompetence není ve školském systému až do maturity v rámci jazykových školních předmětů dostatečně rozvíjena. Proto se jazykové jevy zkoumají v autentických situacích a studenti mají svá zkoumání zapsat nebo ústně vyjádřit, což mohou dělat individuálně nebo ve skupinách.

Po zkoumání se kladou otázky s využitím různých materiálů, které pomáhají žákům vytvářet si představu o jednotlivých jevech, budovat své znalosti a porovnávat je s jinými jevy nebo se stejnými jevy v různých jazycích podle potřeby. Tento krok je často holistický a může zahrnovat buď pouze jednu činnost, nebo několik činností v logickém sledu.

Další krok znamená aplikaci znalostí nebo ověření porozumění v různých autentických kontextech. V rámci konstruování se analyzují jazykové příklady a hodnotí se také jazyková činnost. Tímto způsobem výuka dosahuje vyšších úrovní taxonomie výukových cílů (Bloom). V rámci diskusí se rozvíjí určitý druh kreativity.

S uvedenými charakteristikami se VJ také řídí modelem OECD Learning Compass 2030 [URL 3] a jeho třemi typy dovedností: kognitivní a metakognitivní dovednosti (kritické myšlení, tvůrčí myšlení, učení se učení a seberegulace), sociální a emocionální dovednosti (sebeúčinnost, odpovědnost a spolupráce), praktické a fyzické dovednosti (včetně používání nových informačních a komunikačních technologií).

Ve VJ budou použity tyto aplikace: Padlet, Mentimeter a Kahoot! Kromě toho se používá youtube a google a také některé krátké zvukové nahrávky. Rozhodnutí o použití aplikace bylo určeno následujícími kritérii:

1. Použití aplikace musí být koordinováno s cíli jednotlivých aktivit. Pouhý fakt, že práce s aplikacemi je zajímavá a motivující, nestačí. → Příklad (citováno): Provádíte sociolingvistickou studii, v níž chcete zjistit, zda studenti na vaší univerzitě nadávají častěji než studentky. Ve výzkumu se dočtete, že muži nadávají častěji než ženy. Jak byste tuto studii provedli? Napište své nápady do padletu. (VJ: Metody, kurz: Sociolingvistika). Tato aktivita se nachází na začátku VJ. Jejím cílem je zamyslet se, shromáždit nápady a také aktivizovat znalosti studentů o světě a metajazykové znalosti. Aplikace padlet umožňuje anonymní zasílání nápadů, o kterých lze následně diskutovat ve skupině.
2. Využití aplikací je výhodná při konkrétní činnosti pro partnerskou nebo skupinovou práci při konstrukci znalostí. → Příklad: Žáci hledají ve skupinách příklady, kdy není snadné určit rozdíl mezi morfémem a slovem. (VJ: Jazykové znaky, kurz: Úvod do studia německého jazyka). Aplikace padlet je využita i v tomto příkladu, a to k zápisu výsledků skupinové práce, tentokrát neanonymně. Zásadní pro takovou činnost je skupinová práce, protože lze ve skupině diskutovat o návrzích a vybrat z nich ty nejvhodnější. Prostřednictvím takových aktivit se také rozvíjí kompetence týmové práce (o významu této kompetence pro budoucnost viz OECD Learning Compass 2030). Tento příklad také ukazuje, že jen pouhé používání aplikací by nemělo být cílem výuky. Aplikace by měly být výhradně účelové a kontextualizované ve všech dimenzích jejich použití.

4 Implementace VJ

Část VJ byla realizována v zimním semestru akademického roku 2022/2023 na Katedře germanistiky FF MU v Brně. Realizace probíhala v rámci výuky předmětů a byla realizována mnou v následujícím rozsahu: Úvod do studia německého jazyka (3 vyučovací jednotky, 1. ročník bakalářského studia) a jazykové kontakty (5 vyučovacích jednotek, 2. ročník bakalářského studia). Studenti po realizaci vyjádřili své dojmy v krátké anketě, zde je shrnutí výsledků. Téměř všichni studenti byli s VJ a prací naprosto spokojeni. Ve svých komentářích uváděli následující hodnocení: materiály jsou dobré, bylo to zajímavé; je zde mnoho příkladů a ilustrací, což je pozitivní; výběr informací je dobrý; aplikace jsou užitečné pro studenty, kteří se ostýchají přispívat ústně - s aplikací jsou motivováni, protože účast je anonymní; líbí se mi forma, jakou byl materiál prezentován; materiál je zvládnutelný, rozumně strukturovaný a ucelený. Kritika nezazněla, snad jen, že by se mělo postupovat ekologičtěji a nenabízet materiály v tištěné podobě.

Reakce studentů na práci s VJ jasně ukazují, že konstruktivisticky orientované materiály jsou pro studium lingvistiky vhodné. To lze a je třeba chápat jako motivaci pro podobné pracovní kroky i po skončení projektu GEDI.

Zdroje

- 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. (ed.) *Bildung der Generationen*. Wiesbaden: 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 (ed.): *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates 1999, 269-292.
- DUBS, Rolf (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*, r. 41, č. 6, 889-903.
- DUFFY, Thomas M. & CUNNINGHAM, Donald J. (1996): Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: David H. Jonassen (ed.): *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Macmillan 1996, 170-198.
- GLASERSFELD, Ernst von (1995): Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.): *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 Ergänzungssprache der Gesellschaft. *Schnittstelle Germanistik*, r. 1, č. 2, 195-215. <https://doi.org/10.33675/SGER/2021/2/13>
- MENDL, Hans (2005): *Konstruktivistische Religionspädagogik*. Münster: LIT 2005.
- MERRILL, David M. (1999): Instructional transaction theory (ITT): Instructional design based on knowledge objects. In: Charles M. Reigeluth (ed.): *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 (ed.): *Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit*. Soest 1995, 15-45.

Internetové zdroje

URL 1: https://ff.um.si/wp-content/uploads/AKREDITACIJA_Germanistika_ENO_1_stopnja.pdf (cit. 03. 01. 2022)

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

URL 3: OECD Lernkompass 2030 (cit. 16. 01. 2022)

Využití digitálních nástrojů při procvičování jazykových jevů

Simona Fraščíková, Univerzita svatého Cyrila a Metoděje v Trnavě, Slovensko

Na pandemii Covid 19 se dnes pohlíží jako na jeden z rozhodujících impulsů pro revoluci ve vzdělávání. Přestože jsou důsledky digitální transformace patrné ve společnosti i ekonomice, ale také v každodenním životě, digitálnímu světu se zejména sektor vzdělávání přizpůsobuje jen pomalu. A právě zde se ukazuje, že období pandemie bylo klíčové, neboť státy se musely co nejrychleji přizpůsobit nové situaci, a to nejen ve zdravotnictví a hospodářství, ale také ve vzdělávání. Evropská unie za tímto účelem zveřejnila „Akční plán pro digitální vzdělávání (2021-2027)“, jehož cílem je přizpůsobit systémy všeobecného a odborného vzdělávání členských států EU digitálnímu věku [URL1]. Je třeba upozornit na oblasti jeho priorit, neboť je lze považovat za jakési základní atributy pro hladký přechod od běžné prezenční výuky k online výuce, který je možný v každé krizové situaci (srov. tamtéž):

- **Podpora rozvoje výkonného digitálního vzdělávacího ekosystému.**
- **Rozvoj digitálních kompetencí a dovedností pro digitální transformaci**

Uvedené priority spojují potřebu dobré infrastruktury, použitelného technického vybavení a vhodných nástrojů a platform s potřebou rozvíjet a podporovat bezpečné digitální kompetence vyučujících, neboť i oni vytvářejí spolehlivý vzdělávací obsah a implementují jej do procesu výuky, a to i prostřednictvím uživatelsky přívětivých digitálních nástrojů. Aby bylo možné postupně a cíleně rozvíjet a podporovat digitální kompetence, byl v roce 2017 zveřejněn "Evropský rámec pro digitální kompetence pedagogů (referenční rámec DigComEdu)" (viz Evropský rámec pro digitální kompetence pedagogů: DigComEdu [URL2]; německý překlad viz [URL3]). Vyučující jsou zde charakterizováni jako vzory pro příští generaci, kteří musí být schopni "jasně demonstrovat své digitální kompetence žákům a být schopni prezentovat jejich kreativní a kritické využití" (viz DigCompEdu: německý překlad, str. 12). Po počáteční organizačně obzvláště náročné pandemické fázi by toho nyní měli být schopni alespoň do určité míry, i když ne se znatelným pokrokem. Kompetenční rámec DigComEdu zahrnuje celkem 22 kompetencí pokrývajících 6 různých oblastí. Jsou shrnuty v následujícím grafu a tabulce:



Obr. 1: Kompetenční rámec DigCompEdu (viz DigCompEdu: německý překlad, s. 12)

odborná angažovanost	digitální zdroje	výuka a učení	hodnocení	orientace na studujícího	podpora digitální gramotnosti studujících
odborná komunikace	výběr digitálních zdrojů	výuka	úroveň učení průzkumu	digitální účast	informační a mediální gramotnost
odborná spolupráce	vytváření a přizpůsobování digitálních zdrojů	podpora učení	analýza výukových důkazů	diferenciace a individualizace	digitální komunikace a spolupráce
digitální profesní rozvoj	organizace, ochrana a sdílení digitálních zdrojů	společné učení	zpětná vazba a plánování	aktivní zapojení žáků	tvorba digitálního obsahu
		samostatně řízené učení			odpovědné používání digitálních médií
					digitální řešení problémů

Tab.1: Přehled kompetenčního rámce DigCompEdu (viz DigCompEdu: německý překlad, s. 20)

Zasadíme-li kompetenční rámec DigCompEd do kontextu tematického zaměření této kapitoly, je třeba vzít v úvahu, že každá oblast je relevantní do určité míry a že jednotlivé kompetence jsou (nebo mohou být) v různé míře rozvíjeny a podporovány v příslušném vzdělávacím procesu, a to na obou stranách (o digitálních kompetencích ve školním vzdělávání viz také Demčíšák 2023). To jde zpravidla ruku v ruce s rozvojem a podporou dalších kompetencí studujících, které měly velký význam již před urychlenou digitalizací kvůli pandemii Covid 19. V kontextu vysokoškolského vzdělávání se jedná o kompetence odborné, metodické, sociální, sociálně-komunikační, osobnostní kompetence, které je třeba zohlednit při přípravě učebních materiálů a praktických úloh vhodných pro digitální prostředí a při realizaci příslušného vzdělávacího procesu (více o klíčových kompetencích ve vysokoškolském vzdělávání viz např. Ufert 2015). Digitální nástroje zde slouží jako pomůcky k dosažení tohoto cíle na obou stranách a v digitálním prostředí.

Jednou z uvedených kompetencí je odbornost. Jelikož je definována jako „schopnost a ochota samostatně, po odborné stránce vhodným a metodickým způsobem řešit úkoly a problémy a hodnotit výsledek“ [URL 4], předpokládá nutně příslušné odborné znalosti (znalost faktů, pravidel a/nebo argumentace) [tamtéž]. V závislosti na studijním předmětu může jít o různé druhy znalostí, v neposlední řadě o znalosti jazykové, bez nichž je výuka a učení se jazyku nemyslitelné. Jedná se jak o teoretické znalosti různých jazykových jevů, tak o jejich praktické procvičování, protože pouze jejich důkladným zpracováním je lze lépe pochopit a také uchopit ve složitějších souvislostech. To platí jak pro jazyk mateřský, tak pro cizí jazyk jako předmět vyučovacího procesu a stejně tak pro prezenční i online výuku. Vycházíme-li z definice lingvistiky (též jazykovědy), neboť tomuto pojmu je přisuzován přívlastek „jazykový“, pak se jedná o ty jevy, které se týkají jazyka jako systému jazykových znaků a jednotlivých aspektů jeho fungování a které jsou zkoumány a popisovány v rámci jednotlivých dílčích lingvistických disciplín. Patří sem fonetika a fonologie, morfologie, slovo tvorba, syntax, sémantika, textová lingvistika, stylistika, pragmatika atd. (srov. např. Metzler Lexikon Sprache; Ernst 2004; Bergmann/ Pauly/ Stricker 2001). Předmětem zájmu tak mohou být jazykové jevy rozličných druhů a jejich vzájemné propojení, ale také jevy, které spadají do oblasti zájmu dané disciplíny, jejichž cílem je lepší ukotvení nebo prohloubení již získaných poznatků. Ve vyučovacím procesu záleží na kurzu a na vyučujícím, který může přímo pozorovat, zda studující jazykovým jevům rozumí, nakolik a kde mají rezervy. Během samostudia rozhoduje vlastní úsilí studujícího, který přebírá odpovědnost za vlastní proces učení.

Následující příklady se týkají dvou kurzů: *Úvodu do jazykovědy* na jedné straně a *Tradiční syntaxe* na straně druhé. Umožní nám demonstrovat využití variabilních digitálních nástrojů v procesu výuky, neboť zejména první kurz je průřezovým pohledem na jazyk a jeho fungování. Přestože je důraz kladen na digitální nástroje, a tedy na jejich využití v digitálním prostředí, nic

nebrání tomu, aby byly využívány i v tradiční prezenční formě, neboť odpovídající digitální vybavení místností je dnes ve vysokoškolském vzdělávání standardem.

Digitální nástroje jsou chápány jako „vzdělávací programy, webové stránky nebo online materiály a systémy digitálního zpracování, které podporují aktivní učení, vytváření znalostí a zkoumání v procesu výuky a učení“ [URL 5]. Vyznačují se vlastnostmi, jako jsou dostupnost, úspornost, interaktivita, poutavost, podpora personalizovaného učení ap. Případné využití digitálních nástrojů se tedy týká obou aktérů vzdělávacího procesu, pouze s odlišným rozdělením úkolů (příprava vzdělávacího obsahu – tvorba úkolu vs. opakování či studium vzdělávacího obsahu/prohlubování znalostí – řešení zadaného úkolu). Z hlediska jejich využití pro procvičování jazykových jevů mohou být různě klasifikovány. Na základě vlastních zkušeností lze pracovat s informačními systémy, které se maximálně zaměřují na zprostředkování teoretických poznatků o příslušných jazykových rovinách či jevech, s platformami, které zahrnují jak teoretickou, tak praktickou stránku (praktickou ve smyslu rozvíjení schopnosti uživatele aplikovat teoretické poznatky v praxi; na teoretickou část navazují praktická cvičení), i s čistě praktickými online portály určenými výhradně k procvičování konkrétních jazykových oblastí. Jedná se o digitální nástroje, do jejichž struktury lze zasahovat jen ve velmi omezené míře; uživateli jsou k dispozici a jsou vhodné zejména pro samostudium. Na druhou stranu existuje také řada platforem a aplikací, které lze v závislosti na cíli využít k tvorbě výukového obsahu a praktických úkolů i k řešení daných úloh. Následující prezentace vychází z této klasifikace a nečiní si nárok na úplnost.

Digitalizace je spojena s velkým usnadněním procesu učení, zejména ve vysokoškolském vzdělávání, protože velké množství (odborné) literatury, učebních materiálů a relevantních informací je k dispozici online. Kromě povinné a doporučené literatury, která je již z velké části digitalizována, je k dispozici řada teoreticky zaměřených informačních portálů, které se věnují jazykovým oblastem a jejich specifickým jevům. Tyto portály umožňují rychlé a spolehlivé vyhledávání různých lingvistických pojmů a poskytují odpovědi na základě průřezu rozsáhlou odbornou literaturou. To urychluje počáteční orientaci v dané jazykové oblasti, neboť uvedené portály se zaměřují zejména na relevantní aspekty a nejdůležitější rysy daných jevů. V souvislosti s německým jazykem stojí za zmínku zejména portál **grammis** (Gramatický informační systém). Jedná se o informační systém týkající se vybraných jazykových oblastí, který provozuje Leibnizův ústav pro německý jazyk v Mannheimu (IdS Mannheim). Skutečnost, že IdS Mannheim je ústřední vědeckou institucí pro dokumentaci a výzkum německého jazyka v současnosti i nedávné historii, potvrzuje, že se jedná o spolehlivý zdroj jazykových informací [URL 6]. Na portálu grammis lze jazykové jevy vyhledávat buď prostřednictvím omezeného vyhledávání (obr. 2), nebo bez něj, přičemž na jazykový jev je nahlíženo z různých úhlů (obr. 3).

grammis

grammis ist ein wissenschaftliches Informationssystem zur deutschen Grammatik, das aktuelle Forschungsergebnisse, Erklärungen und Hintergrundwissen präsentiert.

Suche...

Eingrenzung des Suchraums -

Forschung	Grundwissen	Ressourcen
<input checked="" type="checkbox"/> Systematische Grammatik	<input checked="" type="checkbox"/> Grammatik in Fragen und Antworten	<input checked="" type="checkbox"/> Wörterbuch der Konnektoren
<input checked="" type="checkbox"/> Korpusgrammatik	<input checked="" type="checkbox"/> Propädeutische Grammatik	<input checked="" type="checkbox"/> Wörterbuch der Affixe
<input checked="" type="checkbox"/> Sprachvergleich	<input type="checkbox"/> Kontrastive Sicht	<input checked="" type="checkbox"/> Wörterbuch der Präpositionen
<input checked="" type="checkbox"/> Wortphonologie	<input checked="" type="checkbox"/> Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke	<input checked="" type="checkbox"/> Wörterbuch zur Verbalenz
<input checked="" type="checkbox"/> Wissenschaftliche Terminologie	<input checked="" type="checkbox"/> Amtliches Regelwerk des Rats für deutsche Rechtschreibung	

Obr. 2: Gramatický informační systém – grammis: Filtr pro zúžení vyhledávání [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 Vogelweides – Komplexe Eigennamen im Genitiv

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

Korpusgrammatik

Interpretation des Entscheidungsbaums

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

Obr. 3: Gramatický informační systém – grammis: Morfém jako hledaný výraz [URL 8]

V němčině neexistuje téměř žádný jiný informační systém, který by byl tak promyšlený jako portál grammis. Možnost zvolit si způsob prezentace jazykových jevů podle vlastních potřeb je jednou z mnoha výhod portálu (Systematická gramatika vs. Propedeutická gramatika vs. Gramatika v otázkách a odpovědích). O možném využití portálu grammis a podobných online portálů i v jiných jazycích se lze zmínit na straně obou aktérů zapojených do procesu výuky. Jednak je vyučující mohou využít při tvorbě teoretických výukových materiálů i při přípravě cvičení určených k opakování či prohlubování teoretických jazykových poznatků, jednak slouží studujícím jako rychle dostupné teoretické východisko při řešení úloh a jako zdroj publikací, kde lze nalézt další či podrobnější informace k danému tématu. Studující mohou být na portál nasměrováni buď nepřímo umístěním citace z něj do výukových materiálů, nebo přímo zadáním úkolu, který musí být splněn pomocí portálu grammis. Následující výňatek z modulu 2: *Morfémy – klasifikace morfémů – morfemtická analýza – slovtvorné typy*, která je součástí kurzu *Úvod do jazykovědy*, ilustruje pohled vyučujícího:

grammis-Definition [URL 9]

2.5 Wortbildungsarten

„Wortbildung ist die Bildung von Wörtern aus Sprachmaterial, das innerhalb einer Sprache vorhanden ist. Es gibt verschiedene Verfahren, mit denen Wörter aus vorhandenem Sprachmaterial gebildet werden.“ (2)

a) Welche Wortbildungsverfahren gibt es in der deutschen Gegenwartssprache? Welche davon sind besonders produktiv? Beschreiben Sie sie und nennen Sie 3 Beispiele für jede Wortbildungsart (Google/ empfohlene Literatur)!

Obr. 4: Modul 2: Morfémy – klasifikace morfémů – morfemtická analýza – slovtvorné typy [URL 10]

Mezi volně dostupné digitální internetové portály, které se rovněž zabývají různými druhy jazykových jevů a pokrývají široké spektrum, patří **Wikipedie** [URL 11]. Postupně se vedla řada diskusí o tom, zda je Wikipedie neutrální znalostní platformou, vhodným zdrojem pro hledání pravdy apod. Ačkoliv se názory na toto téma různí, neexistuje žádný argument ve prospěch jejího odmítnutí ve vysokoškolském vzdělávání. Na jedné straně jde o jednu z nejznámějších digitálních znalostních platforem, s níž jsou obeznámeni jak vyučující, tak studenti, na druhé straně je na uživateli, aby informace pomocí digitálních nástrojů nejen vyhledával, ale také kriticky hodnotil.

Kromě výše uvedených znalostních portálů lze k procvičování jazykových jevů v online prostředí využít také digitální slovníkové portály. Přestože nenabízejí tak širokou škálu teoretických poznatků o jazykových jevech, mohou být v určitých fázích výuky využívány oběma aktéry jako užitečný zdroj informací. Standardní informace ve slovníku zahrnují informace o gramatice, dělení

slov, skladbě slov a jejich významu; v digitálním prostředí slovníkové portály a slovníky poměrně často poskytují další informace, jako je tematický okruh, synonyma, antonyma, profil výskytu hledaného výrazu, včetně statistických informací. Jejich používání vyžaduje vysokou míru samostatnosti a schopnost interpretovat poskytované informace. Mezi digitální slovníky a slovníkové portály s nejvyšším obsahem informací patří např:

- **Slovníkový portál Lipské univerzity - Wortschatz Leipzig** [URL 12]
- **Online informační systém německého slovníku Leibnizova ústavu pro německý jazyk (IDS) - OWID** [URL 13]
- **Digitální slovník německého jazyka - DWDS** [URL 14]
- **Duden Online** [URL 15]
- **Wortbedeutung.Info** [URL 16]

Následující úryvek ilustruje zařazení práce s digitálními slovníky (slovníkovými portály) do předmětu *Úvod do jazykovědy, modul 9: Pragmalingvistika - vybrané aspekty* (úkol 1c). Ve snaze podpořit samostatnost a odpovědnost je vhodné ponechat konkrétní výběr na studujících:

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: Modul 9: Pragmalingvistika – vybrané aspekty [URL 17]

V digitálním prostředí mají vyučující a studenti k dispozici řadu online platforem pro výuku jazyků s kombinovanými funkcemi nebo čistě praktické moduly k procvičování vybraných jazykových jevů (kombinovanými ve smyslu kombinace teoretického úvodu do tématu a cvičení vhodných k procvičování). Zatímco pro vyučující mohou být jakousi inspirací, studentům nabízejí variabilní interaktivní lekce, aktivity a cvičení k procvičování především jazykových jevů, jako je gramatika, slovní zásoba, výslovnost apod. Tyto platformy jsou sice primárně určeny pro studenty DaF a studenty na nižším stupni škol (němčina jako mateřský jazyk), ale lze je využít i pro sebehodnocení získaných znalostí a jejich aplikaci v praktických cvičeních při samostudiu. Ve vysokoškolském vzdělávání je na samostudium kladen zvláštní důraz, a proto také roste význam sebekontroly a sebemotivace. Vzhledem k tomu, že online platformy pro výuku jazyků jsou vybaveny automatickým vyhodnocováním výsledků, dostává student přímou zpětnou vazbu. V návaznosti na myšlenku projektu je však třeba poznamenat, že tyto portály pokrývají pouze omezenou část jazykových jevů, neboť se téměř vždy věnují gramatice (morfologickým a

syntaktickým kategoriím) a slovní zásobě. Oblasti, jako je sémantika, stylistika, pragmalingvistika a hlubší souvislosti v rámci morfologie a syntaxe, obvykle pokryty nejsou. Zde je několik příkladů:

- **German Perfect** [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 cvičení DaF [URL 24]
- **SchulArena.com** [URL 25]

Více či méně hotové digitální nástroje jsou v kontrastu s těmi, které může vyučující použít k přípravě vlastních modulů. V tomto případě se však jedná o mnohem komplexnější proces práce s digitálními nástroji, který se zřídka kdy, pokud vůbec, omezuje na spuštění samotné aplikace.

V současné době existuje mnoho digitálních nástrojů pro vytváření vlastních modulů. Existují softwarové balíky s širokou škálou prezentačních nástrojů a typů úloh, z nichž většina nabízí buď bezplatné, nebo zkušební verze. Z hlediska rozsahu nástrojů jsou bezplatné verze obvykle omezené. Příkladem mohou být **Moodle** [URL 26], **H5P** [URL 27], **Google Classroom** [URL 28], **Blackboard Learn** [URL 29] atd. Bezplatné online nástroje lze navíc využít k procvičování nebo testování jednotlivých jevů a jejich pochopení. Tyto nástroje mohou být v zásadě použity na všech stupních škol; cvičení je třeba přizpůsobit danému problému a cílové skupině a její úrovni. Mnohé z nich jsou sice obsaženy i ve výše zmíněných softwarových balíčcích, ale někdy právě odlišné a možná atraktivnější vizuální ztvárnění úlohy může být rozhodujícím faktorem pro větší zapojení studentů do procvičování daného jazykového jevu. Přehled digitálních nástrojů, včetně návodu na jejich využití ve vzdělávacím sektoru, lze získat poměrně rychle: srov. například [URL 30]; B. [URL 30]; [URL 31]; [URL 32]. Níže je na konkrétních příkladech ilustrován jak softwarový balík H5P, tak některé bezplatné digitální nástroje. Moduly vytvořené v H5P jsou pouze návrhem, jak se zacházet s jazykovými jevy v online světě. Pro ilustraci uvádíme několik modulů:

Kurz: Úvod do jazykovědy

Modul: 3. Komunikační modely; 5. Systém časování v němčiny (funkcionalistický);

8. Větné 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: Modul 3: Komunikační 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: Modul 5: Německý systém časování (funktionalistický) [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: Modul 8: Větné členy [URL 35]

Při vytváření vlastního modulu je důležité předem určit, k jakému účelu bude sloužit v daném vzdělávacím procesu. Pokud má být učební jednotka nejen poutavá, ale zároveň má podporovat rozvoj kompetencí, jako je kritické a konstruktivní myšlení studentů, je třeba jednotlivé úkoly promyslet tak, aby k tomu studenty dostatečně motivovaly. Obrázky 6 až 8 ukazují, že toho lze dosáhnout pomocí podnětných obrázků (také vlastních/stažených videí apod.), teoretických formulací i citátů vztahujících se k tématu v kombinaci s cílenými, většinou otevřenými otázkami. To znamená, že tento software je možné využít nejen pro praktická cvičení, ale také pro předávání teoretických znalostí nebo jejich více či méně regulované samostatné osvojování, neboť nabízené obsahy zahrnují i standardní aplikace Microsoftu (prezentace, text, esej, vložení obrázku/video/odkazu atd.). Pokroku v osvojování jazykových dovedností se dá dosáhnout prostřednictvím úkolů, které jsou koncipovány tak, aby umožnily studentům zapojovat stále širší spektrum vlastních zkušeností i dříve získaných znalostí, na nichž mohou postupně stavět a objevovat složitější vztahy. Pro ilustraci uvedme například strukturu modulu 3 z *Úvodu do jazykovědy (Komunikační modely)*. Uvedeny jsou pouze úkoly, nikoliv obrazový a audiovizuální obsah, který je součástí modulu. Na jeho začátku stojí zamyšlení nad komunikací obecně, která nás provází každý den. Celý první úkol se tedy týká aktivizace empirických znalostí. Následuje úvod do tématu modelování komunikace, nejprve na příkladu nejjednoduššího komunikačního modelu (úloha 2a) a poté v kontextu komplexního komunikačního modelu (úloha 2b), přičemž se stále více

podporuje badatelské učení studentů. Fázi získávání znalostí uzavírají úlohy 3a-b, které jsou věnovány třem konkrétním komunikačním modelům a které musí studenti vyřešit zcela samostatně a výsledky prezentovat v plénu. Zatímco na začátku modulu jsou zásahy vyučujícího silnější, v následujících úlohách postupně slábnou a vyučující pak plní pouze funkci jakési kontroly.

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:

- o Grundgedanke des jeweiligen Kommunikationsmodells
- o Bestandteile des jeweiligen Kommunikationsmodells
- o 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: Modul 3: Komunikační modely [URL 36]

Kromě obsahu H5P, který je vhodný pro výuku teoretických jazykových dovedností, nabízí také mnoho funkcí, jež odpovídají interaktivním online nástrojům (výběr z několika odpovědí, správná/nepravdivá odpověď, ano/ne, doplňovací cvičení, drag & drop atd.). Tyto nástroje jsou vhodné pro vlastní praktické procvičování určitého jazykového jevu nebo pro kontrolu jeho pochopení. Níže uvádíme výňatky z některých z nich (další příklady viz [URL 37]):

Předmět: Tradiční syntax - seminář

Modul: 4. Podmět; 5. Předmět (předměty); 9. Souřadná větná spojení

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: Modul 4: Předmět.

H5P obsah: výběr z několika odpovědí [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 Gedanken austausch 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: Modul 5: Předmět(y)
H5P obsah: doplňovací cvičení [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



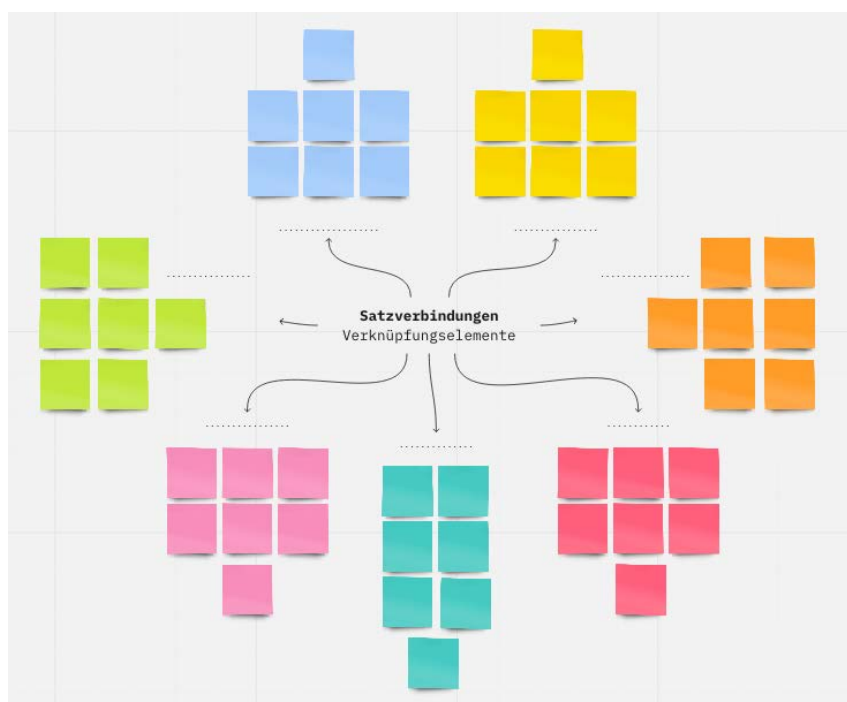
Obr. 12: Modul 9: Souřadná větná spojení.
H5P obsah: Kvíz s otázkami [URL 40]

Jazykové jevy je možné procvičovat i pomocí dalších digitálních nástrojů, které mohou být integrovány do softwaru (prostřednictvím odkazu), ale lze je používat i samostatně. Výše zmíněné digitální nástroje (výběr z několika možností, správná/nepravdivá odpověď, ano/ne, doplňkové úkoly, drag & drop atd.) patří ke standardním funkcím digitálních platforem; jsou uživatelsky přívětivé a přístup k jejich bezplatným verzím je také poměrně snadný. Obzvláště výhodná je jejich atraktivní vizuální stránka, ačkoliv ve vysokoškolském vzdělávání je tento aspekt spíše druhořadý. Důležitější je, že mnohé z nich umožňují společné řešení problémů, kreativnější podobu úkolové části a v neposlední řadě - podle typu úlohy - rychlou automatickou kontrolu zadaného řešení. Příkladem společného nástroje a jeho využití při procvičování jazykových jevů jsou **Miro**, **EduPad** nebo **Scrumblr**, které umožňují studentům spolupracovat na zadané úloze (viz obr. 13, 14 a 15).

Předmět: Tradiční syntax - seminář; Úvod do jazykovědy

Modul: 9. Souřadná větná spojení; 3. Příisudek, predikativum; 2. Morfémy – klasifikace morfémů – morfemická analýza – slovtvorné typy.

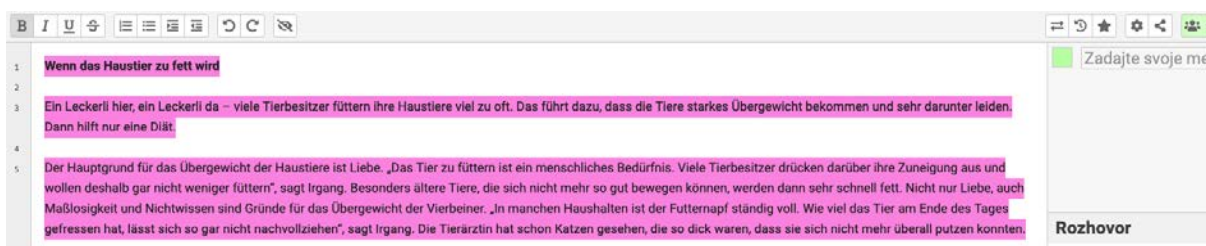
b) Inhaltliche Beziehungen zwischen Teilsätzen können in einer Satzverbindung durch entsprechende Konjunktionen oder Konjunkionaladverbien hergestellt werden! Ergänzen Sie die folgende Graphik! Geben Sie im ersten Schritt die Arten von Satzverbindungen und dann die entsprechenden Verknüpfungselemente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



Obrázek 13: Modul 9: Souřadná větná spojení.
Digitální nástroj Miro [URL 41]

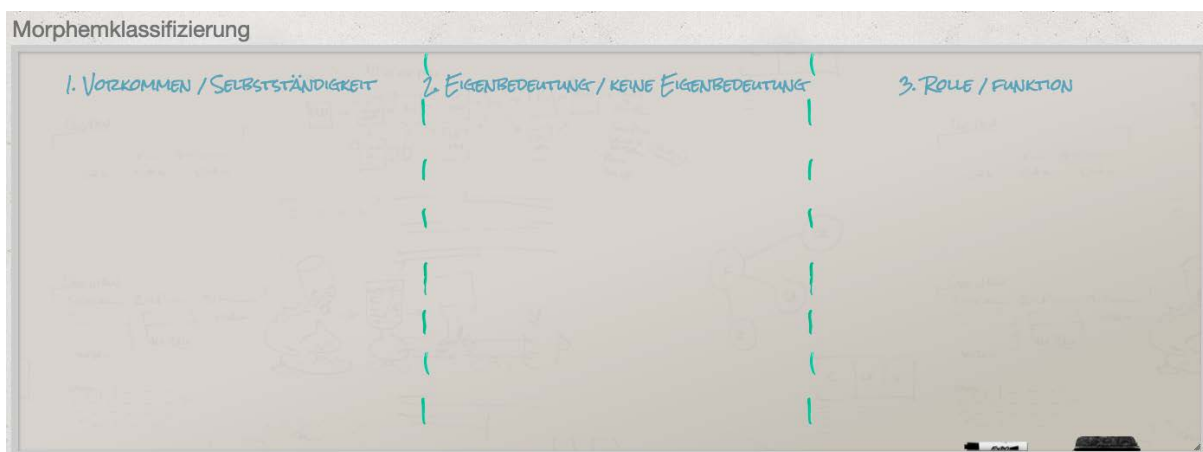
1. Unterstreichen Sie das Prädikat im Text und entscheiden Sie, ob es

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



Obr. 14: Modul 3: Přísudek, predikativum.
Digitální nástroj EduPad [URL 42]

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

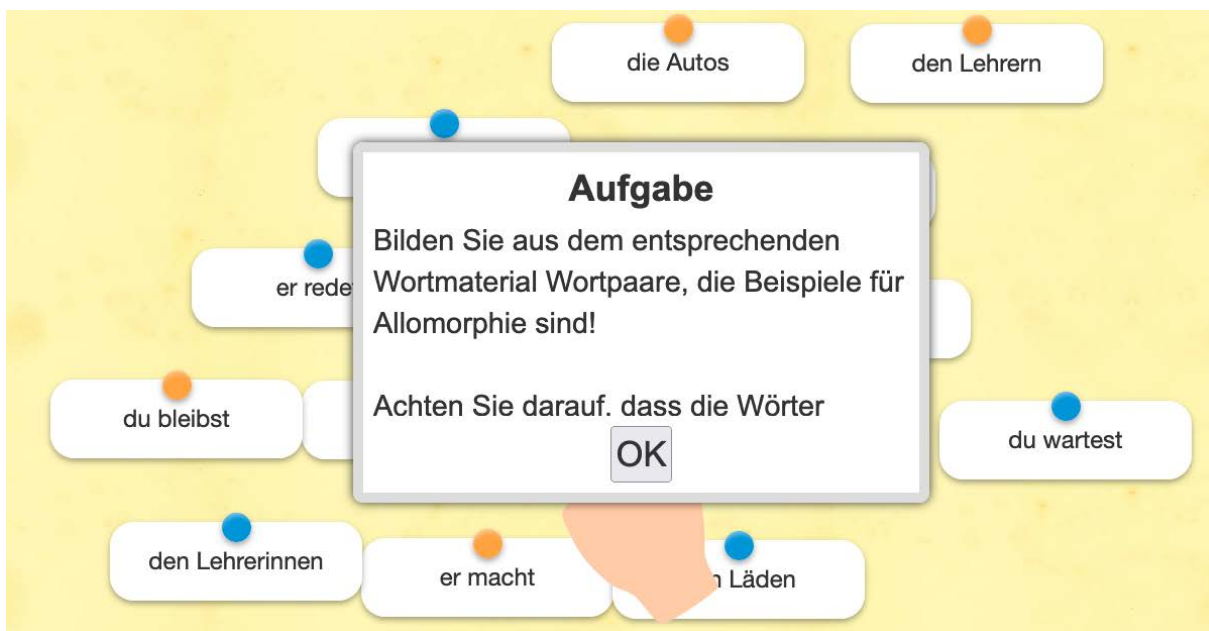


Obr. 15: Modul 2 Morfémy – klasifikace morfému – morfemická analýza – slovotvorné typy.
Digitální nástroj – Scrumblr [URL 43]

Následující příklady ilustrují digitální nástroje, které lze použít k procvičování nebo testování porozumění jazykovým jevům:

Předmět: Úvod do lingvistiky; Tradiční syntax - seminář;

Modul: 2. Morfémy - klasifikace morfémů - morfemická analýza - slovotvorné typy; 8. Větné členy; 5. Předmět(y)



Obr. 16: Modul 2: Morfémy – klasifikace morfémů – morfemická analýza – slovotvorné typy.
Digitální 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: Modul 5: Předmět(y).
Digitální 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: Modul 5: Předmět(y).
Digitální nástroj Google Forms [URL 46]

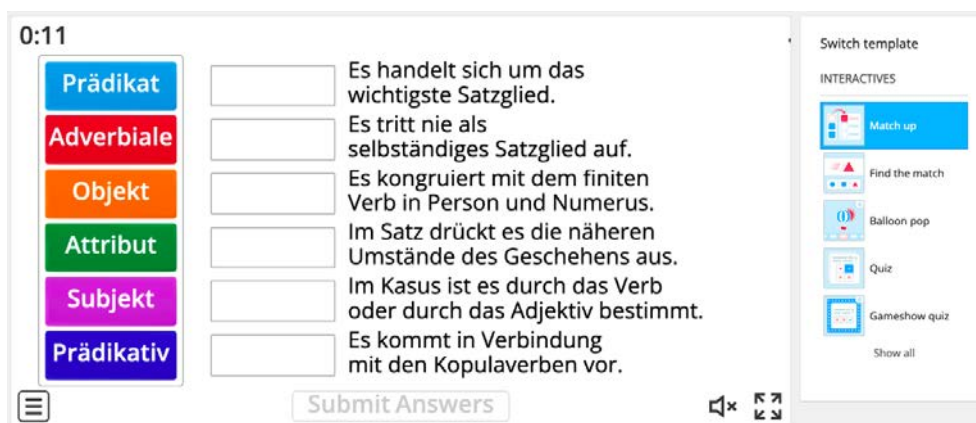
Match up
Satzglieder

adikat
verbale
objekt
tribut
objekt
adika

Es handelt sich um das
selbständiges Satzglied auf.
bert mit dem finiten
erson und Numerus.
ückt es die näheren
des Geschehens aus.
Im Kasus ist es durch das Verb
oder durch das Adjektiv bestimmt.
Es kommt in Verbindung

START

Welchem Satzglied entspricht die kurze Charakteristik?



Obr. 19: Modul 8: Sentence links.
Digitální nástroj Wordwall [URL 47]

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



Obr. 20: Modul 8: Větné členy.
Digitální nástroj Pickerwheel [URL 48]

Z uvedených příkladů je zřejmé, že v online prostředí je k dispozici celá řada použitelných digitálních nástrojů, které se dají využít jednak jako podpora přednášek nebo jako doplňkový materiál pro samostudium, jednak pro kreativnější cvičení. Důraz je jistě kladen na praktičnost, a to jak při přípravě, tak při práci s již připraveným modulem výukového procesu v online prostředí, neboť digitální svět poskytuje uživateli různé digitální nástroje k překonání možných obtíží na straně vyučujících i studujících.

Jak již bylo naznačeno, příprava vlastního vzdělávacího modulu je složitý proces a spuštění softwaru nebo aplikace je pouze začátek. Modul zprostředkovává teoretický obsah, ilustruje jej vizuálními a audiovizuálními pomůckami, praktickými příklady atd. Ty musí být pečlivě vybrány tak, aby umožnily studentovi přiblížit se k probírané jazykové oblasti a postupovat v ní na základě jeho předchozích znalostí. Z praktického hlediska musí jejich výběr respektovat ochranu autorských práv, a tedy i pravidla citování. Jedná se tedy o poměrně složitý úkol, který však lze řešit pomocí digitálních nástrojů.

Závěr

Potenciál online prostředí pro vzdělávací sektor se postupně ukázal, zejména během pandemie. Dnes již tento potenciál nelze popřít, a proto je využíván souběžně s prezenční formou, pokud to situace vyžaduje, nebo jako její doplněk v některých fázích. To platí i pro vysokoškolské vzdělávání a například pro jazykovědu a její jednotlivé disciplíny ve formě univerzitního kurzu. Navzdory rozsáhlým znalostem, které je třeba studentům předat, příklady ukázaly, že je to nejen atraktivní, ale i efektivní.

Vzdělávací proces v online prostředí však nesouvisí pouze s výše uvedeným. Příprava digitálního obsahu vyžaduje dobrou znalost digitálních nástrojů a technologií, postupné rozšiřování obzorů v této oblasti, aby se samotný proces učení stal progresivním. I v digitální oblasti to znamená především získání potřebných jazykových znalostí (obecněji odborných znalostí). Sekundární, ale v žádném případě ne nedůležitý, je rozvoj či prohlubování digitální gramotnosti, protože v procesu online učení si studující osvojují nejen teorii a její aplikaci v praxi, ale dostávají také přímé i nepřímé návody, kde a jak obsah vyhledávat, že jej musí kriticky zkoumat z hlediska spolehlivosti a jak jej správně používat. Na závěr je třeba znovu zmínit, že vyučující jako vzory pro další generace ukazují studentům svůj tvůrčí a kritický postoj právě prostřednictvím svého přístupu a digitálních dovedností. Motivace ke zlepšení je tedy na obou stranách.

Zdroje

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, 24–49. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

ERNST, Peter (2004): Germanistische Sprachwissenschaft. Wien: Facultas.

GLÜCK, Helmut & RÖDEL, Michael (2016): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler.

UFERT, Detlef (2015): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende. Opladen & Toronto: 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-lehrender.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.scrumbl.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/gmpp>; <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 výuce odborných znalostí a dovedností v digitalizovaném předmětu lexikologie

Daumantas Katinas, Vilniuská univerzita, Litva

1 Úvod

Cílem tohoto příspěvku je poskytnout několik teoretických úvah a praktických zkušeností s výukou oborových znalostí a dovedností v digitalizovaném předmětu lexikologie. Nejprve je uveden stručný přehled současné situace v oblasti e-learningu v Německu a v zahraničí a výběr různých nástrojů, po němž následuje představení softwaru H5P pro tvorbu interaktivního obsahu pro web. Hlavní část článku tvoří praktické zkušenosti z digitalizovaného předmětu lexikologie a také některé teoretické úvahy a metodické tipy, jak lépe zprostředkovat lexikologické znalosti a kompetence v procesu výuky a učení.

2 Digitalizované a digitální učení

Bez ohledu na to, že digitální média jsou již poměrně dlouhou dobu nedílnou součástí formálních i neformálních vzdělávacích procesů, existuje podle Arnolda, Kiliana, Thillosena a Zimmera stále značná potřeba didaktického, organizačního a technického návrhu pro úspěšný a efektivní proces výuky a učení pomocí e-learningu (Arnold et al. 2015: 9). Již před pandemií koronaviru bylo využívání digitálních nástrojů považováno za nezbytné pro výuku na univerzitách i v dalších vzdělávacích institucích (Grein 2021b: 18). Na německých a mnoha zahraničních vzdělávacích institucích se první platformy pro výuku a učení objevily již před několika lety a učitelé byli vybízeni k digitalizaci svých kurzů a zpřístupnění výukových materiálů studentům online. Většina učitelů však na digitální platformy nahrála dosud nedigitalizované výukové materiály a nevytvořila žádný nebo jen malý digitalizovaný obsah. To vede Greinovou, která svůj článek opírá o studii Scheitera a Lachnera, ke konstatování, že německý vzdělávací systém je v současnosti v mezinárodním srovnání na posledním místě, pokud jde o využívání digitálních médií ve výuce (Grein 2021b: 19). Na tuto myšlenku navazuje Handke, který současnou situaci v oblasti digitální výuky na německých univerzitách označuje za hluboký spánek (Handke 2020: 34).

Také Greulich zdůrazňuje, že stále chybí systematický, strukturovaný přístup k digitální transformaci (Greulich 2022: 5). Z tohoto důvodu se různé mezinárodní projekty digitalizace

germanistiky a dalších vysokoškolských oborů ukazují jako velmi užitečné nejen pro germanistiku v zahraničí, ale i pro germanistiku domácí a další studijní obory.

Aby se digitalizace obsahu výuky a učení neomezovala pouze na nahrávání jednoduchých textových souborů, prezentací v PowerPointu apod. na určité výukové platformy, je nutné požádat učitele, aby své kurzy skutečně digitalizovali, nadále podporovat pedagogické pracovníky v této činnosti a vypracovat pro ně technologické i metodické pokyny. Greinová se ve svém příspěvku snaží učinit první krok tímto směrem a vychází z toho, že digitální nástroje by měly být v procesu výuky a učení využívány konstruktivně (když s nimi žáci pracují) a kolaborativně (když žáci společně něco vytvářejí pomocí digitálních nástrojů) (ibid. 20). Roche se domnívá, že dnešní technologie by měly žákům nejen umožnit přijímat jazyk, ale také jim umožnit tvořit jazyk kreativně a inteligentně (Roche 2019: 92). A do procesu učení by se podle něj měl zapojit především obsah, který je již k dispozici v digitální podobě (ibid.). Funk navazuje na již naznačené myšlenky a ve svém příspěvku se také snaží vnést jasno do existujících nástrojů, které lze v procesu učení využít, když rozlišuje pět úrovní interaktivity aplikací z pohledu uživatele (Funk 2019: 76) a významnou roli v procesu učení přisuzuje cestě učících se od „konzumenta“ k „producentovi“. Pět úrovní interaktivity, které Funk rozlišuje, stručně představujeme níže a ilustrujeme na příkladech Funka, Greina a autora článku:

- konzumní: uživatelé „konzumují“ digitální nebo digitalizovaný obsah, jako jsou YouTube, nahrané soubory Word nebo PDF, zvukové texty atd.;
- reaktivní: žáci řeší přiřazovací úlohy, cvičení typu správná-nepravdivá odpověď, jednoduchá a vícenásobná volba atd.;
- reproduktivně-produktivní: žáci rekonstruují texty, doplňují mezery apod.;
- reproduktivně-produktivní: žáci pracují s flashkartami nebo dialogovými kartami, vytvářejí vlastní (slovní) cvičení;
- kolaborativní: žáci poskytují podporu při tvorbě textu na úrovni slov (Mentimeter) nebo textu (Jing, Padlet, Bookcreator) (tamtéž a Grein 2021a: 44).

Vzhledem k tomu, že většina již uvedených nástrojů je součástí interaktivních knih H5P a může výrazně usnadnit proces digitalizované výuky, je vhodné níže uvést stručný přehled softwaru H5P.

3 Software H5P jako úložiště interaktivního obsahu

Norský software H5P, který v současné době získává na popularitě, nachází časté uplatnění v digitalizované výuce cizích jazyků i v jiných předmětech. Program umožňuje učitelům a žákům vytvářet širokou škálu digitálního obsahu a vkládat jej do digitálních kurzů. Obsah H5P lze vložit do takových platform, jako je Wordpress nebo Moodle, a v současné době nabízí 53 různých

interaktivních obsahů (H5P, 2023). Například Landesmedienzentrum Baden-Württemberg je dělí na: hravý obsah (paměťová hra, hledání slov), obsah pro prezentaci (časová osa, koláž, video) a obsah pro procvičování (otázky s výběrem odpovědí, cloze text) (URL 2). Software H5P je mimořádně úspěšný produkt, který nabízí učitelům i žákům velkou podporu v procesu výuky a učení. Učitelé mohou pomocí softwaru H5P připravovat interaktivní výukové materiály a interaktivně je prezentovat. K tomuto účelu se hodí interaktivní obsah, jako jsou schémata, interaktivní kniha, shrnutí, časová osa, prezentace kurzu atd. Na druhé straně zde mohou žáci při učení a procvičování využít následující interaktivní obsah: zvukový záznamník, křížovku, dialogové karty, přiřazovací úkol, cloze text, hledání slov, paměťovou hru, slovní značky atd.

Samozřejmě, že učitelé mají na výběr z více než 50 interaktivních obsahů a stojí před obtížným rozhodnutím, jak najít vhodný obsah a prezentovat ho žákům na jednom místě. Interaktivní kniha je k tomuto účelu považována za mimořádně vhodný nástroj. Výhody interaktivní knihy spočívají především v tom, že nabízí učitelům možnost zařadit relativně mnoho menších či větších obsahů, které jsou pro prezentaci probírané látky relevantní. Žáci zase mohou úspěšně využívat interaktivní knihu vytvořenou učitelem tím, že řeší interaktivní úkoly, zadávají své odpovědi, kontrolují je, vidí chybné a správné odpovědi a hodnotí své výsledky. Při práci s interaktivní knihou mohou mít žáci vždy před sebou obsah příslušné knihy, což jim pomáhá důsledně sledovat všechny kroky práce. Na konci interaktivní knihy se nachází poměrně informativní shrnutí učebních aktivit. V něm mohou žáci sledovat svůj celkový výsledek, svůj pokrok v rámci osvojené látky i svůj pokrok v interakci. Poté je zde možnost buď vše zopakovat opětovným spuštěním, nebo výsledky odeslat učiteli, v závislosti na jím formulovaném úkolu.

Z výše uvedených důvodů je následující text pokusem o prezentaci některých praktických zkušeností s prací s interaktivní knihou H5P ve výuce předmětu lexikologie, o jejich ilustraci na konkrétních příkladech a o teoretické zamyšlení nad výukou lexikologických znalostí a dovedností.

4 Praktické zkušenosti z práce s interaktivní knihou H5P

Vzhledem k tomu, že výuka lexikologických znalostí a dovedností vyžaduje nejen praktický, ale i teoretický obsah, byly při realizaci kurzu lexikologie na Vilniuské univerzitě, z něhož vychází tento příspěvek, vytvořeny teoretické a praktické interaktivní knihy k jednotlivým tématům. Každé téma vymezené v učebním plánu lexikologie tak obsahuje dvojici interaktivních knih, jednu zaměřenou teoreticky a jednu prakticky.

V této kapitole se nejprve věnujeme teoretickým a poté praktickým učebnicím H5P, které odpovídají výuce znalostí a kompetencí. Po vytvoření titulní stránky kurzu je třeba připravit první stránky knihy. Učitelé mají k dispozici 18 různých nástrojů. Nástroj *Text* je nejvhodnější pro

předávání teoretických informací. Zde lze psát, vkládat a opravovat různé texty nebo jejich části. Text je formátován stejným způsobem jako v běžném textovém dokumentu. Textové informace lze také doplnit obrázky, fotografiemi, videi nebo jiným obsahem. Tímto způsobem je osvojení teoretického materiálu ze strany studentů mnohem snazší a mnohem efektivnější ve srovnání s čistě odborným textem.

Pro lepší strukturování citovaného teoretického materiálu je vhodný například nástroj *Accordion*, který umožňuje čtenáři zobrazit nejdůležitější body na stránce a tyto body podle potřeby rozšířit nebo zúžit.

Kromě toho lze do textů vkládat hypertextové odkazy, tabulky nebo jiné užitečné informace. Je také možné odkazovat na další interaktivní programy, které jsou vhodné pro zahájení teoretické diskuse o té či oné otázce. Tímto způsobem se prezentace teoretické látky stává živější a umožňuje žákům, aby se sami zapojili do prezentace a spolupracovali na výuce (srov. Funk 2019: 76).

Interaktivní knihy H5P jsou však více zaměřeny na praktickou stránku, proto se v následujícím textu budeme věnovat designu interaktivních knih, které se zabývají praktickými cvičeními na různá lexikologická témata.

Na prvním semináři je například důležité lépe poznat studenty. Protože tento proces přímo souvisí s křestními jmény a/nebo příjmeními studentů, lze na něj úspěšně navázat praktickým úkolem. Studenti jsou požádáni, aby ústně nebo písemně stručně informovali o původu svých jmen. Po stručném představení může učitel zadat interaktivní úkol (nejlépe předem vytvořený) se jmény studentů a požádat studenty, aby k uvedeným popisům přiřadili odpovídající jména. Tento typ úloh lze využít i v jiných tematických okruzích (tvoření slov, významové vztahy apod.).

Testování teoretických znalostí může mít podobu otázek s jednou nebo více možnostmi výběru. Žáci mohou takovou úlohu řešit samostatně, v plénu nebo všichni společně a o každé otázce podrobněji ústně diskutovat. Tento typ úloh lze použít téměř v každé tematické oblasti.

Znalosti získané v teoretické části si lze ověřit také formou klauzurního testu. Při tvorbě takového úkolu mají učitelé dvě možnosti: vytvořit cloze text s danými variantami, které jsou mezi sebou promíchány, nebo vytvořit cloze text, do kterého mají žáci sami doplnit odpovědi, které považují za správné.

Při řešení dalších lexikologických témat, jako jsou tvoření slov, slovotvorné morfémy, víceznačnost apod., lze použít úlohu typu *Označ slova*. Žáci mohou označit buď slovo, nebo jeho část.

Pro samostatnou kontrolu nebo procvičování učebního materiálu mohou žáci přistupovat k interaktivním dialogovým kartám tak, že se nejprve pokusí odpovědět na zadané otázky a poté si zkontrolují své odpovědi.

Samostatné učení lze oživit také interaktivními obrázky, obrázkovými kolážemi nebo videi. Interaktivní knihy HSP nakonec poskytují příležitost k sebehodnocení tím, že na konci každé knihy uvádějí souhrn řešených úkolů a provedených interakcí. Žáci si mohou zkontrolovat, kolik úkolů vyřešili správně (v bodech nebo procentech), kolik stránek knihy přečetli a které interakce dokončili. Kromě toho mohou celý proces učení zopakovat opětovným spuštěním interaktivní knihy a v případě potřeby předat dosažené výsledky lektorům.

5 Závěr a výhled

Na základě stručného přehledu digitalizovaných procesů výuky a učení z teoretického hlediska a i ilustrace teorie na praktických příkladech z předmětu lexikologie lze konstatovat, že v oblasti e-learningu je stále poměrně velká potřeba systematizace interaktivního obsahu a že je třeba nadále vzdělávat učitele a podporovat je v procesu digitalizace výuky. V procesu e-learningu by měla probíhat aktivnější sociální výměna a významnou roli by v něm kromě učitelů měli hrát i studenti. Žáci by se také měli sami aktivně podílet na procesech výuky a učení: na tvorbě učebních a dialogových karet, opakovacích cvičení, na spoluvytváření kratších či delších textů, na spolupráci s učiteli, a tím také přispívat k rychlejší a efektivnější digitální výuce.

Zdroje

- ARNOLD, Patricia & KILIAN, Lars & THILLOSEN, Anne & ZIMMER, Gerhard (2015): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld: Bertelsmann.
- FUNK, Hermann (2019): Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels. In: Eva Burwitz-Melzer & Claudia Riemer & Lars Schmelter (ed.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Tübingen: Narr, 68–80.
- GREIN, Marion (2021a): Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts. In: Ersch, Maria Christina, Grein, Marion (ed.): Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen. Berlin: Frank & Timme, 35–55.
- GREIN, Marion (2021b): Digitales Lernen: DaF-Studium vs. DaF-Sprachkurse. In: Dennis Strömsdörfer (ed.): Herausforderung Digitalisierung – Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive. Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule Freiburg, 18–30.
- GREULICH, Peter (2022). Digitalisierung im Bereich Deutsch als Fremdsprache [výzkumná zpráva]. Dostupné online: <https://www.jstor.org/stable/resrep43959> (cit. 15. 02. 2023)
- HANDKE, Jürgen (2020). Handbuch Hochschullehre digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. Baden-Baden: Tectum Wissenschaftsverlag.
- ROCHE, Jörg (ed.) (2019). Medienwissenschaft und Mediendidaktik. Tübingen.

Internetové zdroje

URL 1: <https://h5p.org/>. (cit. 13. 02. 2023)

URL 2: LMZBW, Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. Ein bisschen wie Zauberei – interaktive Lerninhalte mit H5P.

<https://www.lmz-bw.de/statische-newsroom-seiten/ein-bisschen-wie-zauberei-interaktive-lerninhalte-mit-h5p>. (cit. 13. 02. 2023)

Rámce, rámcování a online výuka: případová studie

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

1 Úvodní poznámky

V této případové studii je zkoumán koncept rámce, kterému je věnována velká mezioborová pozornost, a jsou ukázány možnosti jeho začlenění do vysokoškolské výuky. Východiskem pro tento projekt je Matthesova obrazná formulace, že rámcový přístup je malá rostlinka, které se dobře daří ve všech půdách. Z toho vyvozuje, že právě teoretická flexibilita tohoto přístupu mohla vést k jeho popularitě a širokému uplatnění (srov. Matthes 2014: 87). Pro tuto případovou studii byl vybrán lingvistický předmět, který je již léta součástí bakalářského studijního programu germanistiky na mé domovské univerzitě: interkulturní lingvistika. Praktickou realizaci rámcování ilustruji prostřednictvím výukového materiálu pro tento předmět, který vznikl v rámci nadnárodního projektu Erasmus+ *Germanistik Digital* [URL 1].

2 Teoretická východiska: Terminologický aparát

2.1 Úvod

Teorie rámce je interdisciplinární výzkumná oblast, která se od přelomu tisíciletí rychle rozvíjí. Kromě lingvistiky se koncept rámce používá především v komunikačních, mediálních a kognitivních vědách, ale uplatňuje se i ve výzkumu umělé inteligence, filozofii a v dalších vědních disciplínách, takže lze a je třeba hovořit o různých rámcových přístupech. Nicméně jednotlivé koncepty vykazují příbuznost a překrývání, což přesvědčivě dokládá svazek *Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden*, vydaný v roce 2018 nakladatelstvím Ziem/Inderelst/Wulf.

Ziem/Pentzold/Fraas (2018: 155) shrnují, že rámce „se používají v různých akademických tradicích k popisu soustav vědomostí a jejich role v procesech porozumění a interpretace“. Zároveň však autoři upozorňují (ibid.: 156), že pro stejný objekt se používají i jiné termíny: schéma, scénář, scéna, idealizovaný kognitivní model nebo doména.

2.2 Rámcový přístup v jazykovědě

Podle Busseho jsou dějiny moderní lingvistiky charakterizovány systematickým „ignorováním a potlačováním chápavého lidského vědění v celé jeho funkčně účinné šíři“ (Busse 2018: 69).

Rámcová sémantika je podle něj důležitým modelem, jak tomuto vývoji čelit a uvést v platnost znalosti relevantní pro porozumění, resp. znalosti umožňující porozumění.

Spolu s Ziemem (2008: 2) chápu rámce v lingvistickém smyslu jako „pojmové jednotky znalostí, které jazykové výrazy vyvolávají při porozumění jazyku, tj. které uživatelé jazyka vyvolávají ze své paměti, aby pochopili význam jazykového výrazu“. Pro doplnění lze citovat i další autory, např. Ziem/Pentzold/Fraas (2018: 168) uvádějí: „V souladu s tím jazykový výraz evokuje rámec, s jehož pomocí lze analyticky přistupovat k opakujícím se zkušenostem a událostem, z nichž některé jsou kulturně specifické, stejně jako k souvisejícím participantům a situačním parametrům.“ V souladu s tím je možné v jazykovém projevu evokovat rámec, s jehož pomocí lze analyticky přistupovat k opakujícím se zkušenostem a událostem, z nichž některé jsou kulturně specifické. Jinými slovy, jazykové výrazy fungují jako kognitivní podněty, jazykové znaky mají funkci poznatků o světě specifickým způsobem akcentovat.

Věrohodné a konzistentní interpretace textu jsou pro uživatele jazyka možné „pouze tak, že využívají celou škálu potenciálně srozumitelných znalostí“ (Ziem 2008: 234), tj. na základě svých znalostí získávají odpovídající rámce (např. rámec manželství nebo rozvodu, rámec hněvu nebo štěstí). Kann/Inderelst (2018: 36) označují funkci rámců jako vzorců interpretace, které reprezentují znalosti o světě.

2.3 Rámcový přístup v teorii komunikace

V této části se zaměříme nejen na více teoreticky orientovaný koncept rámcování, ale také na praxeologický koncept rámcování. „Rámec je struktura, rámcování je akce“, uvádí Klein (2018: 289) a snaží se vytvořit most mezi oběma koncepty na příkladu strategického politického rámcování. Vychází přitom z definice rámcování klasika výzkumu rámcování v teorii komunikace Roberta Entmanse.

Rámcovat znamená vybrat některé aspekty vnímané reality a zvýraznit je ve sdělovaném textu tak, aby se podpořila určitá definice problému, kauzální interpretace, morální hodnocení a/nebo doporučení k řešení popisované věci. (Entman 1993: 52, zvýrazněno v originále)

K rozlišení mezi rámcem a rámcováním Matthes uvádí: „Rámcování se týká aktivního procesu selektivního zdůrazňování informací a postojů. Rámce chápeme jako výsledek tohoto procesu“.

(Matthes 2014: 10n., zvýraznění v originále). Rámcování jako proces perspektivizace a interpretace je důležitý nejen pro teorii komunikace, ale také pro lingvistiku.

Pro téma tohoto příspěvku nemá zásadní význam, že se zde podrobně zabýváme konceptem rámcování v teorii komunikace, nicméně z přístupu teorie komunikace vyplývají poznatky, které se ukazují jako relevantní pro následující výklady, a to:

- žádný z aktérů zapojených do rámcování nehraje pasivní roli, ale všichni účastníci k procesu rámcování přispívají svým vlastním pohledem (srov. Matthes 2014: 19);
- pro každé téma si lze představit několik rámců, protože rámce vždy představují selektivní výsek tématu, přičemž vybrané aspekty jsou zvýrazněny, tj. akcentovány (srov. Matthes 2014: 20);
- rámce jsou dynamické a neustále se mění (srov. Matthes 2014: 20);
- rámce mohou být sdělovány nejen verbálně, ale také (audio)vizuálně; verbálně vyjádřené prvky rámců mohou být ilustrovány obrázky, a tím posíleny účinky textových rámců, protože vizuální prvky jsou rychleji zpracovány a lépe zapamatovány (srov. Matthes 2014: 79n.).

3 Interkulturní lingvistika jako výzkumná oblast

Jak bylo uvedeno v části 1, pro tuto studii byl vybrán kurz interkulturní lingvistiky (dále jen IL), proto nejprve stručně probereme podstatu IL jako výzkumné disciplíny.

Na první pohled se zdá naprosto logické, že se lingvistika věnuje vzájemnému vztahu jazyka a kultury jako jedné z oblastí svého výzkumu. Sotvakdo by pochyboval o tom, že oba tyto jevy jsou vzájemně provázány, že jeden bez druhého je nemyslitelný. Přesto se v odborné literatuře opakovaně uvádí, že vzájemný vztah jazyka a kultury byl dlouhou dobu na okraji lingvistického zájmu a že se tento stav v posledních desetiletích jen pomalu mění. Důvody jsou spatřovány v úzkém a do značné míry formalistickém chápání předmětu studia lingvistiky (srov. Altmayer 2015: 18 a násl.).

Mezitím existuje v lingvistice řada badatelských směrů, které se věnují vzájemnému vztahu jazyka a kultury. Nazývají se například kulturněvědní lingvistika, kulturněvědní a interkulturní lingvistika, kulturně senzitivní lingvistika, lingvistika související s kulturou, antropologická lingvistika, etnolingvistika, xenolingvistika nebo inter-/transkulturní lingvistika.

Jeden z nejvýznamnějších představitelů interkulturní lingvistiky Csaba Földes charakterizuje její předmět takto: „IL se ptá na vše, co může být zajímavé o rozmanitosti, setkávání, vztahu a recepci kultur z jazykového hlediska“ (Földes 2021: 37). V důsledku toho zkoumá jevy, jako jsou mnohojazyčnost, kontrast, kontakt a konflikt jazyků a kultur, mezikulturní komunikace v nejširším

slova smyslu a jazykově-komunikační zacházení s cizostí/alteritou (srov. tamtéž). Z lingvistických disciplín a oborů považuje Földes za zvláště vhodné interkulturně lingvistický přístup zkoumání zaměřit na sémiotiku, sémantiku, pragmatiku, teorii komunikace, sociolingvistiku, analýzu diskurzu, výzkum metafory, frazeologii, translatologii a také na výzkum cizosti a mentality.

4 Pohled na praktickou aplikaci přístupu rámců a rámcování v kontextu kurzu interkulturní lingvistiky

V následujícím textu ukážeme, které aspekty konceptu rámce a rámcování vysvětlené v oddíle 2 byly zohledněny při tvorbě výukového a učebního materiálu o interkulturní lingvistice určeného pro online výuku (který však lze samozřejmě využít i při prezenční výuce). Výukový materiál byl vytvořen jako interaktivní kniha pomocí softwaru H5P.

V kapitole 2.3 bylo vysvětleno, že rámcování ve smyslu teorie komunikace vždy souvisí se selektivním zdůrazňováním informací a postojů – ve vztahu k výuce se selektivním zdůrazňováním obsahu výuky. Při výběru témat, která mají být probírána, učitel přirozeně uvažuje o studentech jako o aktivních aktérech vyučovacího procesu. Výběr interkulturně-jazykového obsahu pro studenty germanistiky v České republice, zemi, která sousedí se dvěma německy mluvícími zeměmi a ohlíží se za staletou historií soužití obou jazykových společenství a kultur, tak vypadá zcela jinak než např. v Japonsku nebo Mongolsku. V části 2.3 byla také zdůrazněna úloha (audio)vizuální stránky pro rychlejší zpracování a lepší zapamatování znalostí. Ve zde probíraných výukových materiálech jsou proto některé rámce sdělovány nejen slovně, ale i vizuálně nebo auditivně. Kromě obrázků a tabulek k tomuto účelu slouží odkazy na příslušné webové stránky s jejich (audio)vizuální nabídkou, včetně videí a podcastů. Na druhou stranu v oddíle 2.2 byl termín rámcování v lingvistickém smyslu vztažen k funkci rámců a představuje interpretační vzorce, které představují základ znalostí o světě relevantních pro porozumění v dané oblasti. Oba přístupy k rámcování hrály roli při tvorbě výukového materiálu, což bude demonstrováno v následujícím třech úlohách.



Ve vyučovací jednotce 1 (VJ 1) jsou nejprve objasněny dva základní pojmy IL – jazyk a kultura, s konkrétním odkazem na znalosti studentů o světě. Hned první úkol výukového materiálu se tedy zaměřuje na interakci jazyka a kultury a vypadá následovně:

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: Příklad úlohy k aktivizaci znalostí žáků o světě, VJ 1

V oddílech 2 a 3 se zkoumá otázka, co je IL a jaký je předmět jejího zkoumání. Mezi preferované oblasti výzkumu patří interkulturní pragmatika a interkulturní lingvistika textových typů. Probírají se například interkulturní rozdíly ve formách oslovení ve školách a na univerzitách. Na příkladu devíti zemí je ukázáno, jak žáci a studenti oslovují své učitele. Bez ohledu na to, v jaké zemi se výukový materiál používá, je třeba si vždy nejprve osvojit příslušný rámec pro danou zemi. Na jeho základě pak lze na příkladu vybraných zemí diskutovat o rozdílech v oslovování. Pro ilustraci jsou zde uvedeny úryvky z této úlohy, které dokumentují chování při oslovování na školách a univerzitách ve dvou kulturně vzdálených zemích.

 Tschechien	
Schule	Hochschule
<p><i>paní učitelko/pane učiteli</i> (dt. Frau Lehrerin/Herr Lehrer)</p> <p>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.</p>	<p><i>paní magistro (Svobodová)/pane doktore (Svobodo)/paní profesorko (Svobodová)</i> (dt. Frau/Herr + Titel (Nachname))</p> <p>Kommentar: Bis 1989 wurden die Lehrkräfte z. B. <i>soudruhu profesore</i> (dt. Genosse Professor) angeredet.</p>
 Mongolei	
Schule	Hochschule
<p><i>Odontuya bagsh aa</i> (Vorname <i>Odontuya</i> + Lehrer(in))</p> <p>Kommentar: <i>bagsh aa</i> gilt für beide Geschlechter</p>	<p><i>Odontuya bagsh aa</i> (Vorname <i>Odontuya</i> + Lehrer(in))</p> <p>Kommentar: <i>bagsh aa</i> gilt für beide Geschlechter</p>

Obr. 2: Příklad úlohy k interkulturně utvářenému rámci, VJ 2

S ohledem na lingvistiku interkulturního typu textu jsou akcentovány písemné a ústní komunikační žánry běžně používané v akademické oblasti, přičemž referenčním bodem je Německo (a případně také Rakousko). I zde se předpokládá, že je předtím osvojen rámec typický pro danou zemi. Interkulturní perspektiva je užitečná, protože ne všechny diskutované žánry musí být v každé

zemi institucionalizovány (v České republice není např. rozšířen žánr protokolu, resp. zápisu ze semináře), nebo nemusí být stejně kulturně zakotveny. Žánry, které jsou na první pohled totožné, se mohou v některých žánrových složkách lišit. Klasickým příkladem je „akademické klepání“ běžné v Německu a Rakousku. Na základě úryvků ze sekundární literatury se mimo jiné diskutuje o komunikačním žánru univerzitní konverzace, který se stal námětem v následujícím úkolu.

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. 3: Příklad úlohy na interkulturně podmíněný komunikační žánr, VJ 3

Výše uvedené úlohy jsou jen malou ukázkou multimodálního digitálního výukového materiálu pro interkulturní lingvistiku.

5 Závěr

Věřím, že i přes svou stručnost a neúplnost tato studie ukázala, že rámce a rámcování lze velmi dobře využít v oblasti interkulturní lingvistiky a v úvahách o výuce interkulturních jazykových obsahů, protože jazykové znalosti a znalosti o světě jsou stejně tak provázané jako jazyk a kultura. Oba zde akcentované přístupy, lingvistický i komunikační, mohou přispět k optimalizaci a zatráktivnění (nejen) multimodální online výuky.

Zdroje

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 (ed.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 17–36.

BUSSE, Dietrich (2018): Überlegungen zu einem integrativen Frame-Modell: Elemente, Ebenen, Aspekte. In: Alexander Ziem & Lars Inderelst & Lars Detmer Wulf (ed.): 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 r. 43, č. 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* r. 12, č. 1, 9–46. Dostupné online: www.foeldes.eu/sites/default/files/Sprache_Kultur_2021.pdf (cit. 14. 02. 2023)
- KANN, Christoph/INDERELST, Lars (2018): Gibt es eine einheitliche Frame-Konzeption? Historisch-semantische Perspektiven. In: Alexander Ziem & Lars Inderelst & Lars Detmer Wulf (ed.): *Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden*. Düsseldorf: düsseldorf university press, 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 (ed.): *Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden*. Düsseldorf: düsseldorf university press, 289–330.
- MATTHES, Jörg (2014): *Framing*. Baden-Baden: Nomos.
- ZIEM, Alexander (2008): *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin/New York: de Gruyter.
- 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 (ed.): *Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden*. Düsseldorf: düsseldorf university press, 155–182.
- ZIEM, Alexander & INDERELST, Lars & WULF, Detmer (ed.) (2018): *Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden*. Düsseldorf: düsseldorf university press.

Internetové zdroje

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

Akademická komunikace v digitálním věku. Několik úvah o komplexnosti referátu z interdisciplinární a interkulturní perspektivy

Dzintra Lele-Rozentāle, Vysoká škola Ventspils, Lotyšsko

1 Úvod

V posledních letech se akademická komunikace výrazně proměnila. V důsledku rostoucí flexibility při volbě mezi prezenční a online formou studia začala být relevantní otázka, jestli je vztah mezi těmito dvěma formami smysluplný: Rostoucí digitalizace vysokoškolského vzdělávání vede k tomu, že tradiční prezenční forma je v mnoha situacích nahrazována formou digitální.

Další úvahy se zaměřují na jeden z nejdůležitějších akademických textů – referátu, který má v mnoha oborech své pevné místo. Následující úvahy vycházejí z kurzů praktické rétoriky pro studenty němčiny jako cizího jazyka a částečně z kurzu akademického psaní z interkulturní perspektivy, neboť se oba dva zabývají referátem jako relevantním typem textu.

Na platformě H5P jsou oba kurzy koncipovány jako interaktivní učebnice pro studenty, kteří si zvolili němčinu jako cizí jazyk v rámci studia germanistiky nebo odborného překladatelství a tlumočnictví. Důraz je kladen na zasazení referátu do mikrodiskurzu semináře a na metodický postup jeho přípravy, který zahrnuje jak prezenční, tak online varianty.

Na základě výsledků výzkumu a zkušeností se dají aktualizovat následující témata: text referátu jako základní text v síti druhů textu, kontinuita v rétorice a digitální možnosti a interdisciplinární charakter a interkulturní perspektiva, prezentované na příkladu referátu.

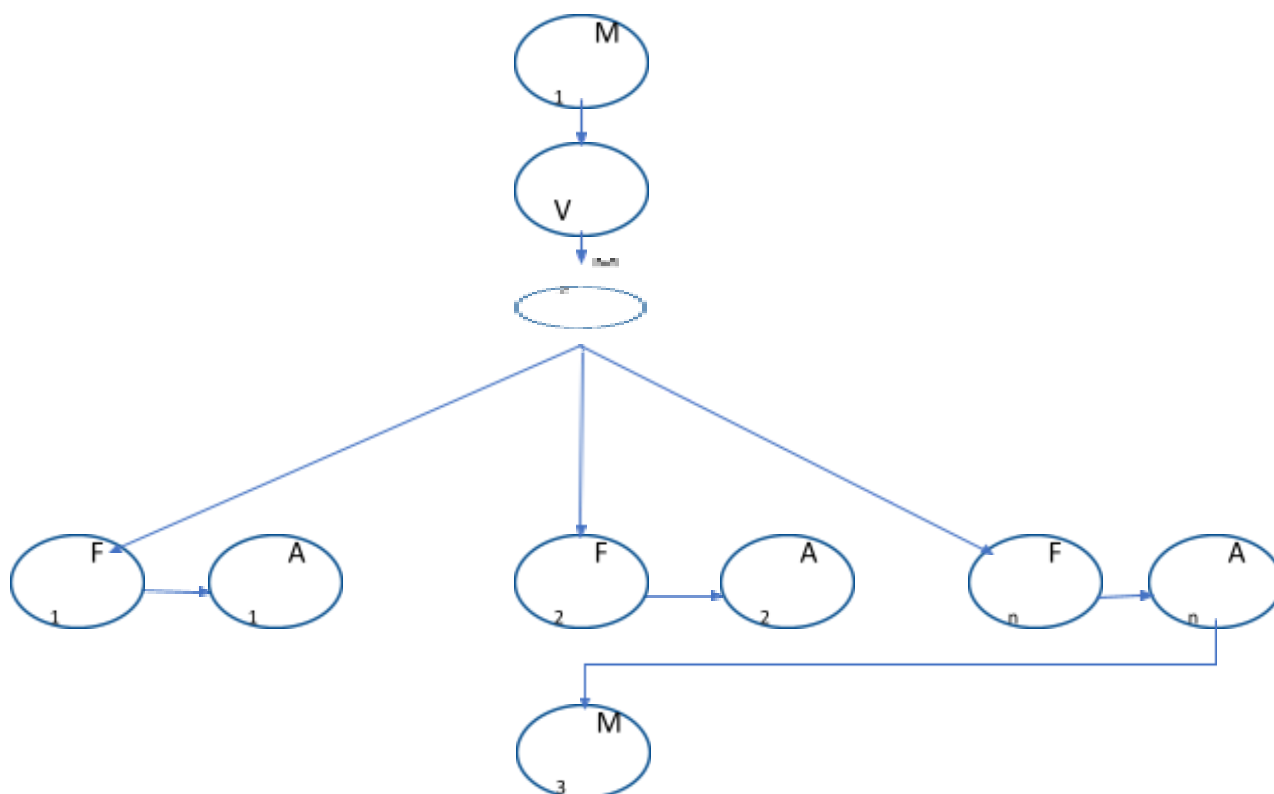
2 Referát v diskurzivním kontextu

Zvolený typ textu – referát přednesený v rámci semináře – pokrývá širokou škálu témat. Především jsou to vnější faktory, které určují jeho význam ve studijním programu. Osvojení si předmětových znalostí je prioritou, je také součástí hodnocení v rámci celkového výkonu zkoušky a může být závislé na univerzitě, programu a tradicích plánována jako její povinná část.

Text však není absolutně samostatnou entitou, ale obvykle v komunikační situaci existuje ve spojení s jinými texty, a proto lze v této souvislosti hovořit o mikrodiskurzu – zde ve smyslu

referátu a následné diskuse. Tím se dostáváme k druhé skupině faktorů, a to jazykové. Rozhovor, který následuje po přednášce, pokračuje jako sekundární typ textu – diskuse, který lze dále členit.

Referát se dá považovat za centrum diskurzu z následujících tří pohledů: perspektiva řečníka, perspektiva moderátora a perspektiva posluchačů. Každá z těchto tří skupin se aktivně podílí na tvorbě textu. Typy textů vytvářených pro seminář nebo v jeho průběhu (viz obr. 1) jsou zřetelně standardizované: mají funkci v komunikační situaci, běžný nebo dohodnutý rozsah, snadno rozpoznatelnou strukturu a často obsahují i typické formulace, které však umožňují se podle dané situace samostatně vyjádřit.



Obr. 1: Síť textových typů s referátem

- A₁, A, A_{2n} Odpověď(i)
- F, F, F_{12n} Otázka(y) jako příspěvek do diskuse
- M₁ Moderátorský text: úvod a udělení slova
- M₂ Moderátorský text: poděkování, výzva k diskusi, udělení slova
- M₃ Moderátorský text: závěr, poděkování
- V Referát

Referát je primární text, zatímco ostatní texty – a to jak písemné (např. nápovědní karty, prezentace v PowerPointu atd.), tak ústní – jsou sekundárními texty, které k primárnímu textu mají různý vztah.

3 Referát v jednotlivých krocích

Nejprve je důležité získat přehled o základech tohoto typu textu, které se pocházejí z antické kultury. Nejde jen o kroky, které vedou k řečnickému projevu (v tomto případě k referátu), ale také o mnoho poznatků, které se týkají etiky řečníka, jeho talentu a zvládnutí techniky, upřímnosti a dobrého úmyslu vs. manipulace. Všechny tyto kroky, jako jsou myšlenek a argumentace, osnovu, figury a tropy, techniky zapamatování, artikulační cvičení – a dokonce i za profesi tzv. ghostwriterů (v antickém světě logografů), pocházejí z rétoriky starého Řecka a Říma.

Moderní rétorika se dále rozvíjela, ale tyto její základy zůstaly zachovány. Dnes tedy stále pracujeme s pěti pracovními kroky, které si dokonce zachovaly své latinské názvy: lat. *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, *actio*. Tyto pracovní kroky jsou dále stručně charakterizovány v pořadí, v jakém jsou koncipovány v kurzu.

1. pracovní krok – sběr nápadů (lat. *inventio*)

V tomto prvním kroku studenti nejdříve hledají nápady na dané téma. Existují tradiční metody, jako je strategie sněhové koule, nebo metody novější, jako je brainstorming a brainmapping či různé formy brainwritingu. Hledání klíčových bodů souvisejících s obsahem probíhá individuálně nebo ve skupinách, a je buď moderováno nebo probíhá samostatně.

Shromažďování myšlenek a nápadů se úzce pojí s argumentačními dovednostmi, i když proces není v prvním kroku komentován. I ta nejjednodušší argumentace může působit potíže, a to i při zkoušení krátkého řetězce: *Teze – o čemž svědčí... například..., proto....* Jde tu o vysvětlující a odůvodňující tvrzení. I když se jazykové formulace zdají být relativně jednoduché, při hodnocení myšlenek a argumentů se objevují potíže obsahového charakteru.

V tomto kroku lze použít šablony, které bezplatně od různých poskytovatelů volně k dispozici [viz např. URL1, URL2, URL3, URL4].

2. pracovní krok: Struktura shromážděného materiálu – myšlenek, argumentů a faktů (lat. *dispositio*)

Rámeček referátu tvoří úvod a závěr. Podle tématu může být střed rozdělen na dvě (výhodné pro antitetické provedení), tři, čtyři části, pět částí atd. Pro referát, který trvá přibližně 20 minut, je vhodná dvou- nebo třídílná struktura.

Kromě tradičních osnov je nabízena také osnova IMRaD (*Introduction, Methods, Results, Discussion*), která je vhodnější pro vyšší semestry. Tuto strukturu, která se stále častěji používá pro písemné příspěvky, doporučujeme pro referát v semináři pouze v případě, že se zabývá výsledky empirických analýz. Pro humanitně zaměřené referáty je tato struktura spíše výjimečná a v prvních semestrech ji lze jen stěží použít.

3. pracovní krok: Použití rétorických prostředků (lat. *elocutio*)

Rétoriku si nelze představit bez použití rétorických prostředků. Různorodost způsobů zkrášlování mluveného (i psaného) textu, které se předává z antické rétoriky (viz např. Götttert 2009; Ueding 2000, 2011), je na první pohled v rozporu s věcným charakterem přednášky, který se v semináři očekává. Je však možné (viz Drescher 2003: 63), že text přednášky obsahuje afektivní a apelativní prvky.

Řada figur a tropů se může použít pro zdůraznění vysvětlení, přesvědčení, ale také pro uvolnění atmosféry, např. řečnická otázka, otázka a odpověď, elipsa, zeugma, paralelismus, antiteze, figury opakování, zejména anafora, *figura etymologica*, opakování myšlenky, synonymum, antonymum, perifráze, metafora atd. Zdá se, že je zde důležité aktualizovat téma ústnosti a písemnosti a pro zvýšení informovanosti navrhnout cvičení, jak převést stylisticky neutrální text do mluveného textu (referátu) s cílem přesvědčit posluchače. V případě potřeby lze pro tento účel změnit strukturu věcného a čistě informativního textu, upravit stavbu věty, zařadit řečnické otázky, figury opakování a další prostředky i pauzy a vyzkoušet efekt pořízením videozáznamu.

4. pracovní krok: *memoria*

Příprava referátu vyžaduje znalost fungování paměti a schopnost uvědomit si své silné a slabé stránky. Cílem tohoto kroku je identifikace svých silných a slabých stránek. K tomuto účelu jsou navržena paměťová cvičení, která se zaměřují na zapamatování čísel, jmen, slov a vět. To by mělo vytvořit podnětem pro další trénování paměti.

5. pracovní krok: *actio*

K prevenci výpadku paměti a zmírnění trémy lze použít pomůcky jako například sekundární texty na referát. Mělo by se také zvážit, jak text připravit, aby se lépe četl při delších referátech, např. zvážením rozvržení stránky, velikosti písmen, řádkování a odstavců a specifických znaků. Studující se mohou naučit, jak používat kartičky s poznámkami nebo si připravit prezentaci v PowerPointu přizpůsobenou semináři či studentské konferenci.

Aktivitu actio má smysl kombinovat s fonetickými cvičeními, ideální je se předem domluvit s učitelem fonetiky. Kromě dobré artikulace, kterou lze procvičovat ve fonetice, je důležité také zvládnutí techniky čtení, jejíž základy se lze naučit. Možná je i spolupráce s ostatními učiteli vedoucí semináře, a to tak, že si domluvíte referát (text, kartičky s poznámkami, prezentace v PowerPointu, handout nebo seznam tezí) na téma, které lze prezentovat i na jiném semináři s jiným cílem.

6. Závěrečná konference

Akce podporuje týmovou práci a organizační schopnosti. Konferenci pořádají sami studenti. K jejich úkolům patří sestavení programu a moderování. Pro všechny moderátorské postupy jsou předem připravené formulace. Účelem je schopnost spontánně převzít moderování akce.

Úkolem studentů je zapojit se do diskuse. Měli by do diskuse přispět jasným a strukturovaným příspěvkem. Kromě toho lze pořizovat například videozáznamy, které se následně vyhodnocují.

4 Interdisciplinární charakter a mezikulturní povaha referátu

Pro osvojení rétoriky je nutné se zabývat mnoha různými oblastmi. Interdisciplinární povaha rétoriky se ve výuce ukazuje prací na vícero kompetencích. Rétorika je závislá na lingvistice, zejména fonetice, stylistice, lexikologii a psycholingvistice, na literární vědě, regionalistice a komunikačních studiích, co znamená, že studenti se učí v souvislostech.

Referát je poměrně konvencionalizovaný typ textu, s nímž jsou studenti často konfrontováni jak tvůrci, tak příjemci textu. Především je zde třeba problematizovat rozdíly v diskurzích různých kultur; to je důležité zejména pro studenty na výměnných pobytech. Například v Německu má referát vyšší status než v Itálii (srov. Thielmann et al. 2014: 11). Kromě toho je ústní projev v Německu výraznější než například ve Finsku (srov. např. Ylönen 2016). Správně se zdůrazňuje potřeba pragmaticky orientovaných vědeckých jazykových srovnávacích studií (Thielmann et al. 2014: 14).

Již Kaplanovy publikace z 60. let ukázaly, že v případě odchylek od konvencí může jít o obsahová a kulturní specifika, která nejsou vždy způsobena nedostatečnou jazykovou kompetencí.

Důležité však je, aby nebyl přeceňován interkulturní faktor, neboť v nedostatečné schopnosti jazykové komunikace může být i nedostatek pragmatické kompetence (House 1999: 85).

Dosavadní zkušenosti ze seminářů ukazují, že je třeba zohlednit hned několik faktorů: dostatečnou přípravu, sdílené znalosti, včetně empirických dat a samozřejmě také přátelskou atmosféru.

5 Závěr a výhled

Četné vědecké publikace dokazují úspěšné využití digitálních učebních pomůcek v oblasti osvojování jazyků, včetně H5P. Práce v projektu GEDI na kurzech praktické rétoriky a akademického psaní umožnila dospět k závěru, že kombinace teoretických a praktických úloh, které lze spojit v interaktivní učebnici, má smysl.

Kurz rétoriky vychází z rešerší volně dostupných online zdrojů: slovníků, knih, výukových materiálů, videí, a používá různé šablony, na které jsou v učebnicích prostřednictvím H5P přímé odkazy. Databáze, k nimž se knihovny přihlásily, rovněž umožňují podporu výzkumných dovedností. Zvláštností kurzu rétoriky, na který je zde kladen důraz, je, že se předpokládá plnění úkolů, které lze provádět asynchronně, přičemž je však kladen důraz na synchronní komunikaci, protože „mluvit se učíme mluvením“ (Marcus Tullius Cicero), a to před publikem v posluchárně a/nebo ve videokonferenci.

Je velmi důležité, aby práce na referátu byla organizována promyšleně. Za důležitý předpoklad efektivních postupů lze považovat například formu týmové práce v několika po sobě jdoucích seminářích prostřednictvím pevně stanovených skupin, které pracují na různých úkolech a procvičují různé pracovní kroky. Referát lze realizovat také prostřednictvím spolupráce s kolegy či kolegyněmi z jiných předmětů, jejichž semináře poskytují potřebnou příležitost k uplatnění technických dovedností v praxi.

Technologie a jejich používání podléhají neustálým změnám, což vyžaduje týmovou práci a výměnu zkušeností i mezi učiteli a studenty. Učitelé tím zároveň aktivně podporují akademickou socializaci studentů. Dovednosti a schopnosti získané v tomto procesu lze využít i v menších projektech v jiných předmětech. Referát je tedy typem textu, který je velmi komplexní, a proto je důležité absolvovat kurz s přesvědčením, že jde o celoživotní vzdělávání.

Zdroje

DRESCHER, Martina (2003): Sprache der Wissenschaft, Sprache der Vernunft? Zum affektleeren Stil in der Wissenschaft. In: Stephan Habscheid & Ulla Fix (ed.): Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 53–80.

- GÖTTERT, Karl-Heinz (2009): Einführung in die Rhetorik. Grundbegriffe – Geschichte – Rezeption. 4. Aufl. München: Fink.
- HOUSE, Juliane (1999): Misunderstanding in intercultural Communication: Interactions in English as *lingua franca* and the myth of mutual intelligibility. In: Claus Gnutzmann (ed.): Teaching and Learning English as a Global Language. Native and Non-Native Perspectives. Tübingen: Stauffenburg, 73–89.
- KAPLAN, Robert B. (1966): Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. In: Language Learning. A Journal of Research in Language Studies, r. 16 č. 1–2, 1–20.
- THIELMANN, Winfried et al. (2014): Akademische Wissensvermittlung im Vergleich. In: Angelika Redder/Dorothee Heller/Winfried Thielmann (ed.): Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte. Heidelberg: Synchron, 7–17.
- UEDING, Gert (2011): Klassische Rhetorik. 5. Aufl. München: Beck.
- UEDING, Gert (2000): Moderne Rhetorik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. München: Beck.
- 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, r. 21, č. 1, 57–84.

Internetové zdroje

URL1: <https://www.ionos.com/startupguide/productivity/brainstorming> (cit. 14.02.2023)

URL2: <https://www.lucidchart.com/pages/de/mindmap> (cit. 14.02.2023)

URL3: https://templatelab.com/mind-map/#Mind_Map_Templates (cit. 14.02.2023)

URL4: <https://www.wintotal.de/tipp/mindmap-erstellen-word/> (cit. 14.02.2023)

Výuka psaní v digitálním prostředí

Agnese Dubova, Vysoká škola Ventspils, Lotyšsko

1 Úvod

Během studia germanistiky v zahraničí je psaní nebo písemný projev považováno za jednu z důležitých jazykových kompetencí, kterým je věnována pozornost. Plošná digitalizace klade na studenty germanistiky také požadavek osvojit si techniky psaného textu v digitálním prostředí s pomocí různých digitálních pomůcek pro psaní a využitím digitálních nástrojů k výuce psaní.

Tato kapitola se nejprve zabývá písemnou kompetencí jako pojmem, poté představuje koncepci rozvoje písemné kompetence studentů germanistiky s využitím dostupných digitálních pomůcek a nástrojů pro výuku psaní, dále využití specializovaných textových korpusů vycházejících z jazykově-didaktické metody KoGloss a zkušenosti s psaním vlastních názorů na interkulturním blogu *Kulturbasar* jako možnosti interkulturní tvorby psaných textů a výměny názorů v německém jazyce.

2 Pojem psaní nebo písemný projev

Podle Lindauera/Senna (2010) je psaní nebo písemný projev schopnost napsat text tak, aby mu čtenář porozuměl [URL 1]. Podle Becker-Mrotzek/Böttcher (2012: 49) je důraz kladen na jazykovou srozumitelnost a kontextualizaci psaného textu. Proto je třeba dbát také na to, aby byly při psaní textů rozpoznatelné i základní roviny, které jsou nezbytné pro identifikaci typu textu. Heinemann (2001: 304) rozlišuje tyto roviny: funkční a situační rovinu, rovinu textové struktury a formulační rovinu.

Ve výuce německého jazyka se psaní jednotlivých typů textů často provádí jako slohové cvičení, protože tímto způsobem si lze osvojit funkci textu, situační rovinu, strukturu textu a jazykové formulace v cizím jazyce. Psaním různých typů textů si studenti osvojují nejen dovednost psát, ale také znalosti o příslušných typech textů. Ty jsou podmíněny kulturně, a proto je vhodné v hodinách psaní také zvyšovat povědomí o různých kulturních vzorcích a zabývat se jimi (Heinemann 2001: 311).

Významnou roli při psaní hraje také samotný proces psaní. Feilke (2012: 9) identifikuje „čtyři složky činnosti psaní: získávání znalostí, plánování, formulování a korekce“. Dále platí:

1. schopnost psát je sociálně-kognitivní kompetencí, protože „psaní jako forma časoprostorově rozšířené komunikace [si to vyžaduje]“
2. psaní je kompetencí písemně-strategickou, protože se jedná o schopnost „organizovat proces psaní“
3. schopnost psát je chápána jako textová kompetence a tou jsou „jazykové předpoklady textové konstituce“ (Feilke 2012: 8–10).

3 Koncepce rozvoje psaného projevu

Tato podkapitola představuje koncepci kurzu výuky písemného projevu, který byl uspořádán na Vysoké škole Ventspils pro studenty bakalářského studijního programu Překladařství a tlumočnictví se specializací na jazyky němčina, lotyština, angličtina. V této souvislosti je zmíněn digitální nástroj pro psaní jednotlivých typů textů v německém jazyce. Mimoto mají studenti k dispozici rovněž prostředky pro zprostředkování a spolupráci studentů při plánování, psaní a korekturách.

Studijní předmět Textová produkce je zaměřen na identifikaci psaných textů a na analýzu funkce, struktury, lexikálních a gramatických prostředků použitých v příslušném typu textu a na osvojení si konstrukce příslušného textu v německém jazyce na základě znalostí získaných analýzou textu.

Během kurzu se probírá celkem jedenáct typů textů v německém jazyce, které mohou být užitečné při výměnném pobytu, v profesním světě i při dalším studiu. Konkrétně se jedná o následující typy psaných textů:

- zápis z vyučovací hodiny nebo semináře
- popis předmětu nebo výrobku a jeho návod k použití jako popis postupu,
- popis diagramu nebo infografiky,
- shrnutí povídky
- strukturovaná reprodukce textu tiskové zprávy
- shrnutí populárně naučného textu
- úvaha k písemnému vyjádření názoru
- lineární argumentace,
- dialektická argumentace
- textová argumentace
- recenze na knihu nebo filmu

V úvodním semináři se studenti seznámí s přehledem jednotlivých typů psaných textů a probere se jejich funkce a použití. Dále se pracuje s typy textů, které jsou charakteristické pro německou jazykovou oblast, ale v té lotyšské jsou méně známé, např. zápis ze semináře, strukturovaná reprodukce textu a různé druhy argumentací. Vedle toho je představen harmonogram seminářů a jsou diskutovány fáze psaní, jako je plánování, psaní, úprava a korekce.

Kromě toho jsou prezentovány tři typy pomůcek pro psaní. Jednou skupinou pomůcek pro psaní jsou slovníky, které jsou k dispozici v tištěné nebo digitální podobě. Z digitálních dvojjazyčných slovníků a překladových slovníků jako pomůcek pro psaní lze doporučit následující zdroje:

- dvojjazyčné online slovníky,
- anglicko – německý slovník vydavatelství Langenscheidt [URL 2]
- online slovník PONS [URL 3]
- LEO – slovníky [URL 4]

Za digitální psací pomůcky se považují také všeobecné jednojazyčné slovníky německého jazyka a doporučují se dva online slovníky:

- Duden online slovník [URL 5]
- DWDS – Digitální slovník německého jazyka [URL 6]

S formulací psaných textů mohou pomoci také překladatelské programy. V praxi se při tvorbě textů používají různé překladače. Na jedné straně pomáhají formulovat fráze a jednotlivé části textu, na druhé straně je však třeba si uvědomit, že ne vždy lze s pomocí překladače kvalitně přeložit z jiného jazyka do německého celý text nebo souvislé věty. Takto přeložené texty obvykle vyžadují pracné přepracování, tj. úpravu a opravu. V této souvislosti lze doporučit dva programy pro překlad textů:

- DeepL [URL 7]
- Matecat [URL 8]

Umělá inteligence stále více proniká do našeho života, včetně studia, a také do psaní různých textů. Například ChatGPT [URL 9] je pokročilý chatbot, který sestavuje texty podobné těm lidským. Pro univerzity představuje tento chatbot novou výzvu, jak zajistit a hodnotit samostatné písemné práce studentů.

Dostupné jsou různé nástroje pro úpravu a korekci textu. K tomuto účelu lze použít program *Microsoft Word*. Gramatickou a pravopisnou kontrolu textu nabízí také několik webových stránek:

- Duden Mentor [URL 10]
- Scribbr [URL 11]
- LanguageTool [URL 12]
- Rechtschreibprüfer24 [URL 13] a další.

Na závěr se věnujeme formálním požadavkům na vypracování a odevzdávání písemné práce. Studentské práce se převážně stahují jako soubor ve Wordu nebo v Google Docs prostřednictvím e-mailu, na Google Disc nebo na platformě Moodle.

Struktura jednotlivých seminárních bloků je následující:

- analýza předložených opravených prací
- analýza dalšího textu na základě ukázkového textu
- didaktické pokyny a tipy pro psaní příslušného textu
- zadání pro vypracování příslušného textu.

Z dostupných didaktických a výukových materiálů lze využít následující digitální zdroje určené k psaní různých typů textů v německém jazyce:

- webová stránka *teachSam* [URL 14]
- webová stránka *Studyflix* [URL 15].

Během výuky psaní mohou být v rámci semináře a také při společné práci se studenty využívány různé výukové platformy. Níže uvádíme některé výukové platformy a software:

- výuková platforma Moodle
- Dokumenty Google umožňují kooperativní a skupinovou spolupráci na online dokumentech
- Software Padlet lze použít ke společné rešerši
- ZUM-Pad je webová stránka užitečná pro společné psaní
- H5P je interaktivní software pro psaní závěrů.

Závěrem lze konstatovat, že naučit se psát různé typy textů v německém jazyce souvisí především s rozličnými předpoklady. Na straně jedné je to znalost psaní. Na té druhé pak optimální

a cílené využívání pomůcek pro psaní, jako jsou tištěné a online slovníky, obezřetné a kritické využívání překladatelských programů a aplikování programů umožňující korekturu textů.

4 Jiné formy studia podporující dovednosti studentů v oblasti psaní

4.1 Spolupráce na projektu s metodou KoGloss

Jazykově-didaktická metoda KoGloss byla vyvinuta v rámci projektu financovaného Evropskou komisí *Konstrukční glosáře při studiu odborného jazyka – němčina, estonština, lotyšтина, litevština* (2011 až 2012). Cílem této metody je rozvíjet a testovat možnosti nezávislého zkoumání jazykových vzorců (konstrukcí) se zaměřením na jejich identifikaci v digitálních textových korpusech s následným popisem a záznamem v glosářích [URL 16].

Metodu KoGloss lze využít k podpoře a osvojení si dovednosti psát v rámci projektových prací, studentských výzkumných prací či semestrálních nebo bakalářských prací. Tuto metodu je možné aplikovat následujícím způsobem:

1. Nejprve je třeba vytvořit korpus, tj. sbírku autentického jazykového materiálu, který je k dispozici v elektronické podobě a zahrnuje příslušnou jazykovou nebo tematickou oblast. Může se zde jednat o korpusy specifických typů psaných textů, např. korpus s obchodními dopisy (poptávka, nabídka, reklamace apod.), korpus s nekomerčními typy textů, jako je pozvánka, předpověď počasí, kuchařský recept apod. nebo korpus s vědeckými texty, jako jsou seminární práce, bakalářské práce aj.
2. Druhým krokem je digitální analýza textu pomocí volně dostupného softwaru. U metody KoGloss byl použit software *AntConc* [URL 17]. Určením lexikálních informací z vytvořeného korpusu lze z psaných textů identifikovat často používaná slova a jejich kolokace, řečové vzory a konstrukce. Výsledky se mohou zaznamenat do glosáře nebo na výukový list jako pomůcku pro psaní příslušného typu textu.

Zároveň však analýza běžných jazykových vzorů založená na korpusové klasifikaci poskytuje mnohem více informací sémantické, stylistické a pragmatické povahy než klasické lexikografické zdroje. Nutno také zmínit, že metoda KoGloss podporuje u studentů také spolupráci a týmového ducha, jazykovědné badatelské kompetence a analytické schopnosti.

4.2 *Kulturbasar* – interkulturní blog

Od jara 2017 do podzimu 2020 se Vysoká škola Ventspils zapojila do interkulturního blogu *Kulturbasar*. Do projektu byly rovněž začleněny následující vysokoškolské instituce: Vysoká škola Dalarna/Falun (Švédsko), Univerzita v Tampere (Finsko), Univerzita ve Vaasa (Finsko) a Vysoká škola Ventspils (Lotyšsko). Cílem projektu je zajistit kulturní setkávání mezi jednotlivými státy. Každý semestr byla zřízena webová stránka projektu, na které si studenti mohli po dobu šesti týdnů v každém z letních a zimních semestrů písemně vyměňovat své názory na vytvořené kategorie. Ty vycházely z kultury a každodenního života studentů, např. lokální německy mluvící svět(y), kulturní přehmaty, dojemné filmy nebo knihy atd.

Studenti byli požádáni, aby jednou týdně napsali na blog příspěvek o rozsahu přibližně 150 slov k jedné libovolně zvolené kategorii. Aby si mohli vyměňovat názory na kulturně zaměřená témata či kategorie, měli také možnost vzájemně komentovat své příspěvky na webových stránkách projektu. Cílovým jazykem blogu byl německý a tato práce byla konzultována s vyučujícími.

Příspěvky a komentáře na blogu měly za cíl hlavně interakci, nikoliv zlepšení pravopisu nebo gramatiky. V projektu šlo především o to, aby studující německého jazyka v zahraničí mohli vzájemně písemně komunikovat a vyjadřovat a vyměňovat si své názory, postoje a úvahy v německém jazyce.

Vyučující evaluovali výsledky práce na projektu každý semestr. V každém z následujících semestrů pak byly na webových stránkách projektu provedeny patřičné změny. Činnost studentů sledovali vyučující z povzdálí, avšak hodnocení výstupů studentů na kulturním blogu bylo začleněno do studijního předmětu příslušného pedagoga.

Na závěr lze říci, že tento projekt umožnil studentům z různých zemí písemnou komunikaci v německém jazyce formou interakce. Ačkoliv nebyla jazyková korektnost v popředí zájmu, měli se studenti přesto snažit prezentovat vlastní názory a vyjádření v písemné podobě tak, aby byly co možná nejsprávnější a srozumitelné pro ostatní účastníky komunikace.

5 Závěrečné poznámky

Osvojit si psaní v cizím jazyce představuje často výzvu, kterou lze získat i učením se praxí. Jak však bylo uvedeno výše, výuka psaní může probíhat záměrně a cílevědomě díky povědomí o textu, didaktickým učebním a výukovým materiálům, pomůckám pro psaní a nástrojů a softwaru pro kooperativní a kolektivní studium. Studenty mohou v psaní rovněž podpořit různé formy projektové práce, neboť činí studium živější, zajímavější a kreativnější. Vyučujícím a studentům je k dispozici velmi široká škála pomůcek pro psaní. Aby však bylo možné dosáhnout úspěšných

výsledků v psaní, je třeba tyto digitální pomůcky kriticky posoudit. Jen tak může být psaní v němčině jako cizím jazyce smysluplně a cíleně osvojeno.

Zdroje

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

FEILKE, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Helmuth Feilke & Katrin Lehnen (ed.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt/M. et al.: Lang, 1–32.

HEINEMANN, Wolfgang (2001): Textsorten der geschriebenen Sprache. In: Gerhard Helbig et al. (ed.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, sv. 19/1. Berlin/New York: de Gruyter, 300–313.

Internetové zdroje

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

URL 2: <https://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/> (cit. 13. 02. 2023)

URL 3: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung> (cit. 13. 02. 2023)

URL 4: <https://www.leo.org/englisch-deutsch/> (cit. 13. 02. 2023)

URL 5: <https://www.duden.de/> (cit. 13. 02. 2023)

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

URL 7: <https://www.deepl.com/translator> (cit. 13. 02. 2023)

URL 8: <https://www.matecat.com/> (cit. 13. 02. 2023)

URL 9: <https://openai.com/blog/chatgpt/> (cit. 13. 02. 2023)

URL 10: <https://mentor.duden.de/> (cit. 13. 02. 2023)

URL 11: <https://www.scribbr.de/rechtschreibpruefung/> (cit. 13. 02. 2023)

URL 12: <https://languagetool.org/> (cit. 13. 02. 2023)

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

URL 14: <http://www.teachsam.de/> (cit. 13. 02. 2023)

URL 15: <https://studyflix.de/> (cit. 13. 02. 2023)

URL 16: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/28881/Manual_DE.pdf (cit. 13. 02. 2023)

URL 17: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> (cit. 13. 02. 2023)

Mediální didaktika a získávání odborných jazykových kompetencí v zahraniční germanistice

Eglė Kontutytė, Vilniuská univerzita, Litva

1 Úloha „vzdělávání v digitálním světě“ ve specializované výuce cizích jazyků

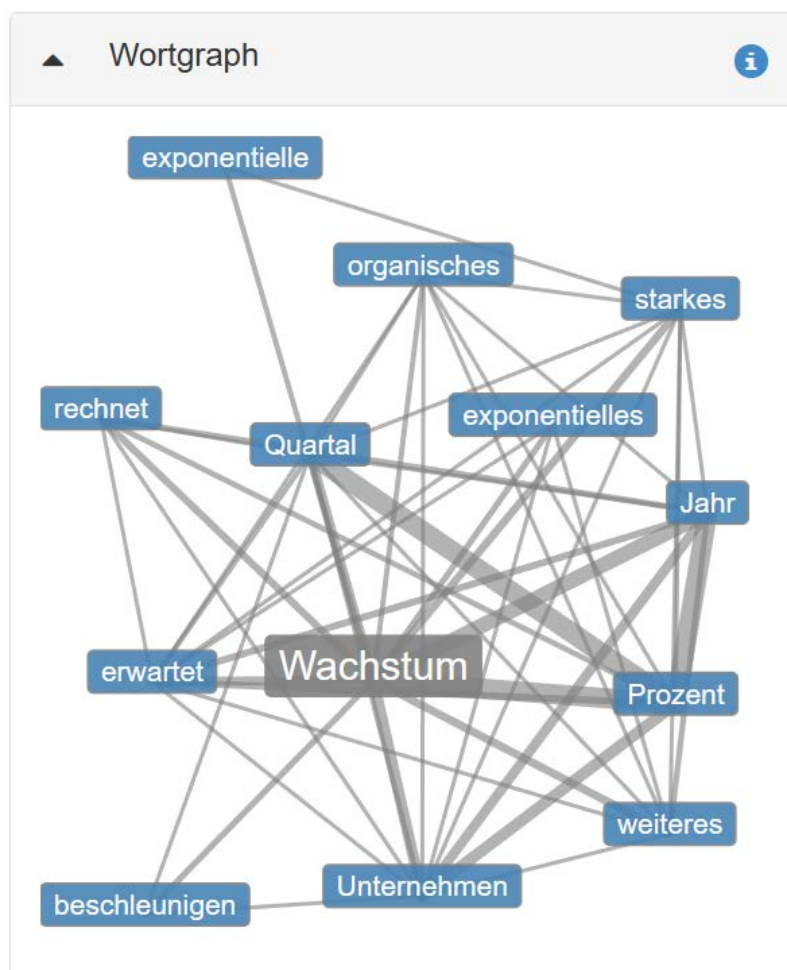
Kvůli globálnějšímu a technologicky vyspělejšímu světu potřebují lidé nové kompetence. V roce 1997 zahájila OECD projekt Definice a výběr klíčových kompetencí (DeSeCo) zaměřený na výzkum nových kompetencí. Jednou ze tří skupin klíčových kompetencí určených projektem DeSeCo je „interaktivní využívání médií a zdrojů“, ke které patří také technologie a jazyky (DeSeCo 2005: 7).

Protože využití digitálních médií je v každodenním profesním životě stále důležitější, mělo by mít i vzdělávání v digitálním světě zvláštní úlohu ve výuce cizích jazyků. Také Roche (Roche 2018: 241) upozorňuje na přidanou hodnotu didaktiky médií ve specializované výuce cizích jazyků

2 Digitální média ve výuce cizích jazyků

V této kapitole budou ukázány příklady využití digitálních médií ve výuce odborného jazyka, které jsou důležité zejména při studiu zahraniční germanistiky.

Při specializované výuce cizích jazyků mohou být jako pomůcka využity digitální slovníky. Velmi důležité jsou při tvorbě odborných jazykových textů kolokace, protože se v jazyce učí jako celek a jednotlivé části kolokačního prostředku by se neměly přenášet z jednoho jazyka do druhého. V digitálním slovníku by se žáci mohli seznámit s kolokacemi a příklady užití daného lexému, které jsou důležité při tvorbě odborných textů. Příklad z německého digitálního slovníku ukazuje, jak je využíván lexém (*rüst* „augimas“) se svými kolokacemi (např. *silný* „stiprus“, *rok* „metai“ a *zrychlit* „pagreitinti“) (viz obr. 1):



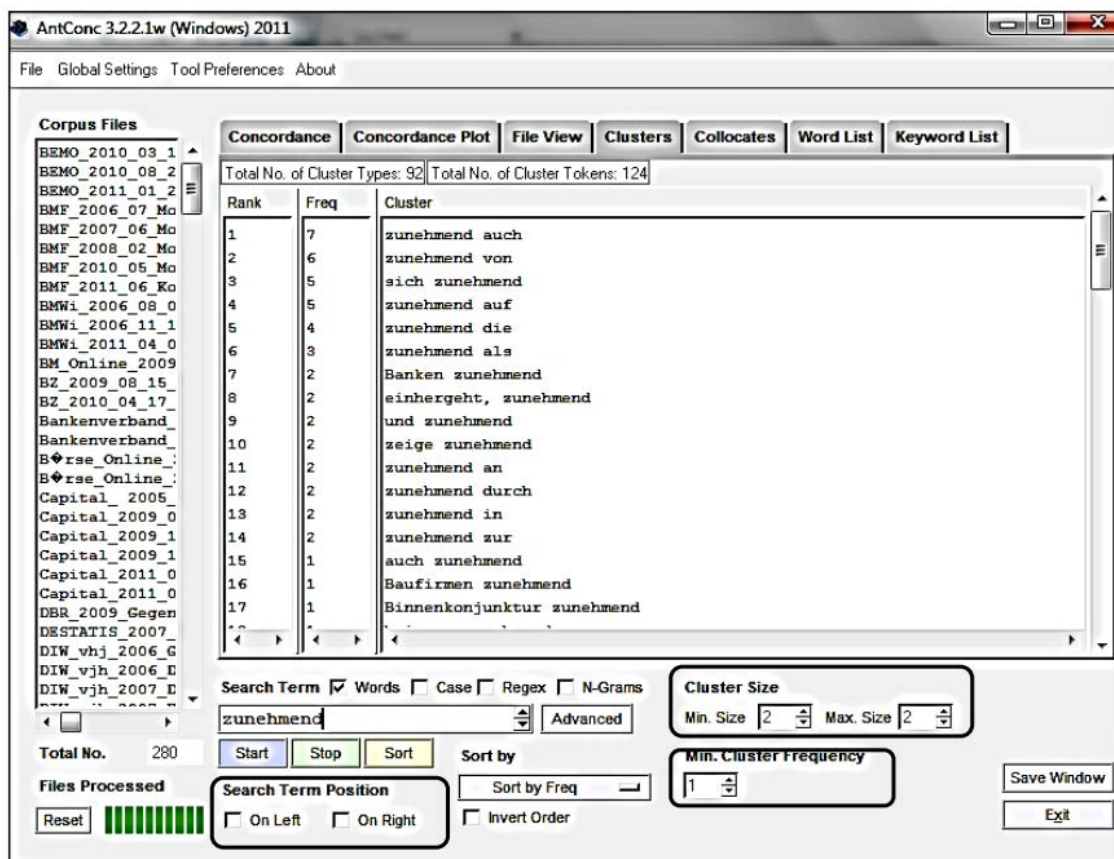
Obr. 1: Slovní graf [URL1]

Jako metodu osvojování odborného jazyka lze zmínit také metodu KoGloss², která žákům pomocí digitálního nástroje umožňuje identifikovat odborné jazykové vzory na základě autentických odborných textů a jejich využití pro didaktické nebo odborné účely (projektová skupina KoGloss 2012). Tuto metodu je tedy „třeba chápat jako metodu související s tvorbou glosářů orientovanou na aplikaci“ (Haß & Kontutyté & Žeimantienė 2017: 234). Výsledkem aplikace této metody je vytvoření digitálního glosáře, který lze využít ve výuce nebo v odborném prostředí. Jak tvorbu glosářů, tak její výsledek, tj. glosář, lze využít v hodinách němčiny jako cizího jazyka. Metoda KoGloss zahrnuje následující kroky, které lze využít i jako jednotlivé učební úkoly v specializované výuce jazyků. Jde o vytvoření korpusu, analýzu korpusu pomocí softwaru *AntConc*³

² Metoda KoGloss byla vyvinuta v rámci projektu KoGloss (Collaborative Corpus-based Construction Glossary), který byl realizován v letech 2011-2012 a financován EU v rámci programu celoživotního učení.

³ *AntConc* vyvinul Laurence Anthony, profesor na Waseda University v Tokiu, a je vhodný zejména pro menší textové sbírky (do 20 milionů slov). [URL 2]

a úpravu konstrukcí v glosáři na výukové platformě, jako například *Moodle* (projektová skupina KoGloss 2012). Jak se pomocí softwaru *AntConc* určují typické jazykové vzorce vyskytující se v textech korpusu, ukazuje následující obrázek:

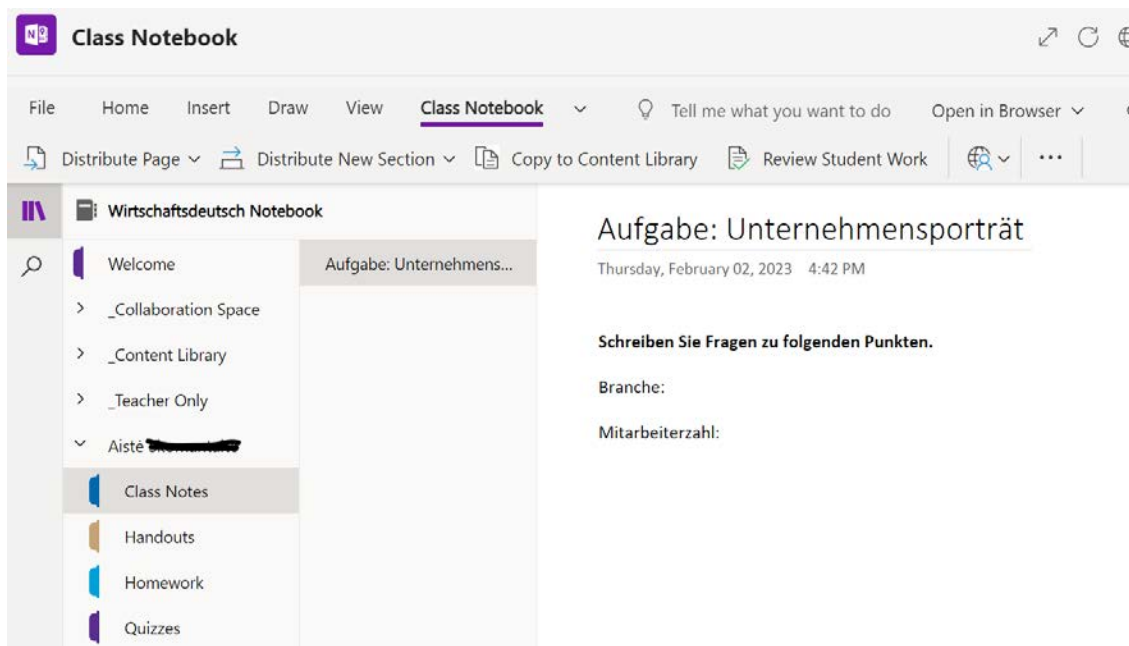


Obr. 2: Ilustrace z příručky KoGloss (projektová skupina KoGloss 2012: 21)

Metoda KoGloss je mimo jiné zaměřena přímo na žáka a na skupinovou práci, protože žáci pracují na glosáři společně (vytvářejí společně glosáře, doplňují a komentují glosářová hesla ostatních). Tento přístup využívá didaktika cizích jazyků již několik desetiletí a od pandemie má zvláštní roli. Metoda KoGloss, která byla vyvinuta v roce 2012 a zaměřuje se na žáka a spolupráci, se díky své digitální složce stala v současné době ještě aktuálnější, protože umožňuje i spolupráci virtuální.

Příkladem toho, jak lze tuto metodu modifikovat a využít v rámci jazykových kurzů, je vytvoření malého glosáře k odbornému jazykovému tématu „peníze a spotřeba“ studenty germanistiky. Studenti na výukové platformě *Moodle* vytvářeli hesla glosáře a osvojili si tak nejen slovní zásobu k danému tématu, ale také si zopakovali a rozšířili jazykové znalosti z lexikologie, gramatiky a lexikografie pomocí metody learning-by-doing a trénovali mediální kompetence.

V období pandemie byl celý vyučovací proces přepracován do digitální podoby. Pro předmětovou výuku cizích jazyků byly využity i takové komunikační nástroje jako *MS Teams* nebo *Zoom*, které kromě videokonferencí pro společnou diskuzi nebo při skupinové práci umožňují i společné formulování nebo individualizaci úkolů pomocí funkce kurzovního sešitu v *MS Teams*. Příklad ukazuje úkol pro konkrétního žáka, který měl napsat otázky ke dvěma dílčím tématům týkajících se firemního portrétu:



Obr. 3: Příklad zadání v učebnici *MS Teams* v kurzu obchodní němčiny na Vilniuské univerzitě

Dalším způsobem, jak digitálně navrhnout předmětové kurzy cizího jazyka, je použití nástroje *H5P*⁴. Tento software umožňuje buď vytvářet celé kurzy nebo vypracovávat jednotlivé úkoly, které lze později zpřístupnit studentům v kurzech *Moodle*. *H5P* umožňuje vytvářet různé úlohy (např. prezentace, úkoly, doplňovací úlohy, úlohy typu pravda-nepravda, esejistické úlohy, interaktivní video) s využitím textových a obrazových materiálů. Pro tvorbu jednotlivých částí nebo celého kurzu lze využít interaktivní knihu, která umožňuje vytvořit řadu úloh s různým obsahem, který je výše uvedený jako jednotlivé úkoly. Jednotlivé části mohou žáci řešit samostatně nebo je použít jako součást digitální či prezenční výuky. Důležitá je pro lepší osvojení učiva i zpětná vazba od učitelů.

⁴ *H5P* je webový nástroj, který slouží k vytváření výukového obsahu, který lze začlenit na webové stránky a do *kurzů Moodle*. <https://h5p.org/> (cit: 06.02.2023).

Na příkladu předmětu Fachsprache Wirtschaft (Odborný jazyk ekonomie), který byl vytvořen v rámci projektu Erasmus+ Germanistik Digital⁵, jsou uvedeny některé příklady úkolů v hodinách němčiny jako cizího jazyka. V obchodní komunikaci nejde jen o obsahovou výuku předmětu, ale především o „jazykovou schopnost v předmětu jednat“ (Buhlmann & Fearnse 2018: 178). Podle Buhlmann a Fearnse (2018: 244) je tedy předmětová výuka jazyka „jazykovým jednáním“ a „dovedností“, takže by se měly vyučovat dovednosti, které jsou v daném předmětu potřebné, např. mluvení, a odpovídající řečové záměry. Vzhledem k tomu, že např. v konverzaci je důležitá i interkulturní složka, měla by být při osvojování schopnosti mluvení zohledněna i ta. Za tímto účelem lze v interaktivní knize vytvořit např. úkol přiřazování, kdy se otázky v rozhovoru přiřazují k odpovědím klikáním myší tak, aby vznikl smysluplný dialog. Žáci tento úkol řeší v *Moodlu* nebo na jiné výukové platformě a správná řešení si mohou následně zkontrolovat kliknutím na příslušné tlačítko.

Další úlohou *HSP*, kterou lze využít v digitálním předmětovém kurzu cizího jazyka, je přiřazovací úkol, kdy se k určitému obsahu (např. slovům, skupinám slov, větám) přiřazují odpovídající klíčová slova nebo obrázky. Tuto úlohu lze využít k osvojení slovní zásoby předmětu nebo jiných jazykových prostředků, které se týkají obsahu předmětu. Následující příklad ilustruje (viz obrázek 4), jak se k tématům přiřazují jazykové prostředky pro vyjádření jednotlivých témat firemního portréту. Tím se žáci senzibilizují pro jazykové vyjádření dílčího tématu. Seznamují se také strategií, jak najít jazykové prostředky pro určité téma⁶:

⁵ Podrobnější informace o projektu Erasmus+ German Studies Digital na: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/> (cit.: 06.02.2023).

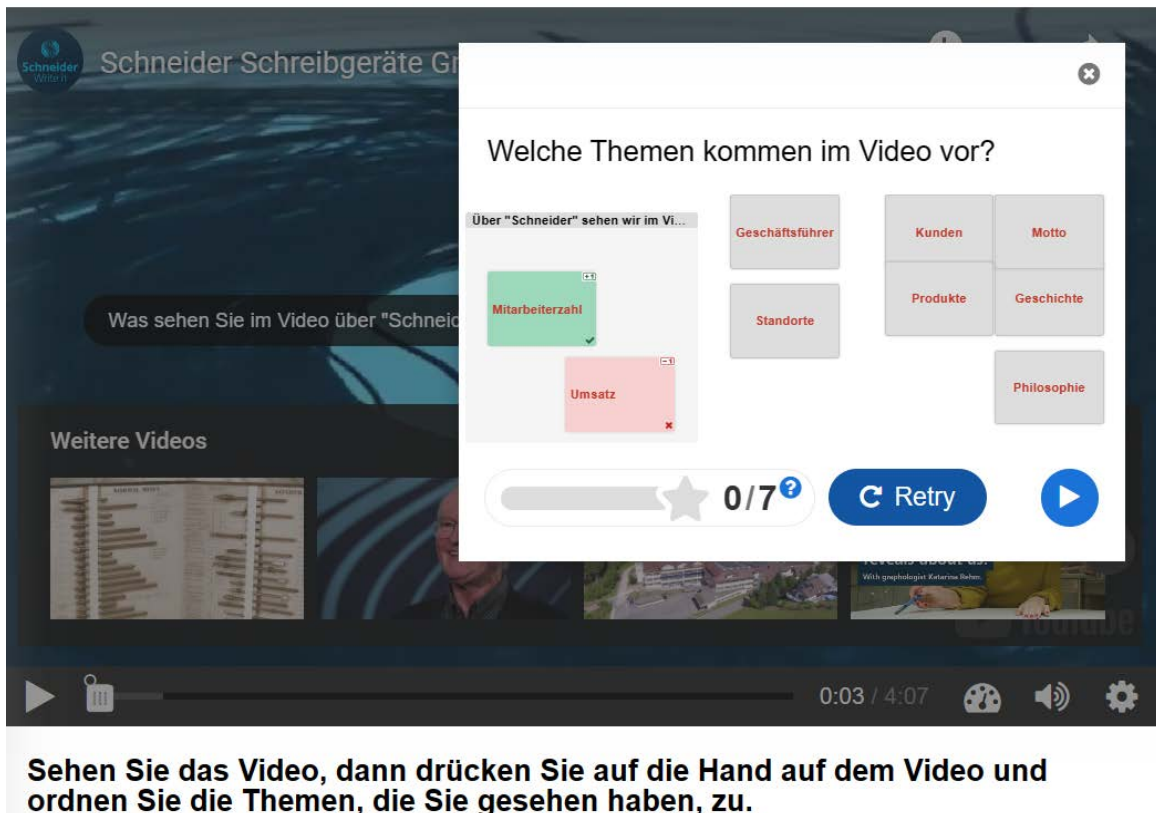
⁶ Buhlmann a Fearnse (2018: 245) mimo jiné zdůrazňují, že předmětová jazyková výuka musí být strategicky založena.

The screenshot shows a digital learning interface titled "Formulierungen den Themen zuordnen". On the left, there are several topic categories in grey boxes: "Branche", "Produkte", "Sitz", "Niederlassung", and "Gründung". The "Gründung" category is highlighted in green and contains the text "Die Gründung datiert auf ...". In the center, there are more topic categories: "Umsatz", "Mitarbeiterzahl", "Philosophie", and "Zukunftspläne". A red box highlights a sentence: "Wir hoffen, ... Wir planen ... Wir versuchen". On the right, there are several sentences in grey boxes: "Unser Unternehmen ist täglich bestrebt, kundenorientiert, innovativ und zukunftsgerichtet zu handeln.", "Das Unternehmen hat Niederlassungen in ...", "In Holziken werden Möbel hergestellt.", "... ist ein Unternehmen der Möbelindustrie.", "Das Unternehmen beschäftigt ... Mitarbeiter.", "... das Unternehmen mit Sitz in...", and "Unser Umsatz ist gestiegen und beträgt heute ...". At the bottom, there is a progress bar with a star icon, a question mark, and the text "0/9". Next to it is a blue "Retry" button.

Obr. 4: Příklad z kurzu obchodního jazyka v rámci projektu Erasmus+ Germanistik Digital

Jako úkol v interaktivní knize nebo jako úkol samostatný integrovaný do kurzu lze vytvořit úlohu typu pravda-nepravda, která slouží buď k (sebe)kontrole porozumění textu, nebo k jeho analýze. Tato úloha může být použita i k analýze motivačního dopisu ve vztahu ke kritériím efektivní komunikace, o nichž byla řeč v předchozí úloze. To je obzvláště důležité v předmětové výuce jazyka studia zahraniční germanistiky, protože taková analýza nejen učí předmětově specifické jazykové znalosti a dovednosti, ale také pomáhá osvojit si jazykovou kompetenci a (předmětově specifické jazykové) badatelské dovednosti k používání a analýze příslušných jazykových jevů (srov. Kontutyté 2021: 124-126).

Zvláště důležitou možností v digitálním kurzu je propojení úkolů, které jsou vytvořeny pomocí softwaru *HSP* s autentickými texty. Tyto úkoly umožňují přístup k autentickému učebnímu materiálu v podobě textů nebo videí. Funkce softwaru *HSP* „interaktivní video“ má možnost vytvářet úkoly k obsahu ve videu:



Obr. 5: Příklad z kurzu obchodního jazyka v rámci projektu Erasmus+ Germanistik Digital

Obrázek 5 ukazuje, jak lze k videu vytvořit interaktivní úlohu, v níž mají žáci po zhlédnutí videa o společnosti Schneider Schreibgeräte GmbH⁷ přiřazovat témata, která se ve videu objevila.

Při studiu germanistiky v zahraničí si studenti rozvíjejí nejen jazykové a mediální kompetence, ale také kompetence badatelské, k čemuž se dají využít i digitální média. V digitálním kurzu Specializovaná lingvistika, který byl vytvořen v rámci mezinárodního projektu Erasmus+ / German Studies Digital, přispívají úkoly vytvořené pomocí nástroje H5P k rozvoji (specializované) jazykové výzkumné kompetence i kompetence mediální. Příkladem je úloha pro analýzu slovní zásoby v odborném textu, kde se využívá propojení s texty z internetu. Poté, co se žáci seznámí s charakteristikami populárně-naučné literatury v odborném textu, analyzují mediální populárně-naučný text ve vztahu k těmto charakteristikám a zdůvodní, proč tento text není odborným textem. Po samostatném vypracování úkolu je žákům nabídnut klíč k řešení.

⁷Video je použito s laskavým svolením společnosti Schneider Schreibgeräte GmbH v kurzu Fachsprache Wirtschaft.

3 Závěrečné poznámky

S online výukou se díky pandemii otevřely další možnosti osvojování jazyka, a to včetně získávání odborných jazykových kompetencí. Tato situace s sebou přinesla, bez ohledu na problémy, i nové didaktické perspektivy. Pro osvojování odborných cizích jazyků (včetně němčiny) může přinést digitalizace procesu osvojování jazyka značné výhody: Kromě jazykového vzdělávání mohou studenti získat také mediální kompetenci a proces učení může být více autonomní a více se individualizovat.

Digitální výuka obsahuje, bez ohledu na její výhody, samozřejmě i negativní stránky, na které je třeba při digitalizaci výukového obsahu brát zřetel. Přímý živý kontakt je při osvojování cizího jazyka velmi důležitý a komunikace tváří v tvář je důležitou součástí interakce. Proto by za určitých okolností měla být jako forma výuky využívána kombinovaná výuka, kdy by studenti mohli mít digitálně poskytovaný výukový obsah začleněný do celého průběhu kurzu. Pokud není prezenční výuka možná, pak se pro interakci, diskuzi či zpětnou vazbu doporučuje videokonference na některé z komunikačních platforem.

Zdroje

- BUHLMANN, Rosemarie & FEARNES, Anneliese (2018): Handbuch fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin: Frank & Timme.
- DeSeCo (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Dostupné online [URL 5].
- HASS, Ulrike & KONTUTYTĚ, Eglė & ŽEIMANTIENĖ, Vaiva (2017): KoGloss – Ein Projekt hat doch kein Ende. In: Jarochna Dąbrowska-Burkhardt & Ludwig M. Eichinger & Uta Itakura (ed.): Perspektiven in Forschung und Lehre. Deutsch: lokal – regional – global. Studien zur deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache. Sv. 77. Tübingen: Narr, 233–246.
- KONTUTYTĚ, Eglė (2021): Fachsprachen(kompetenzen) und Germanistikstudium: Versuch einer Positionsbestimmung für die Auslandsgermanistik In: Klaus Geyer & Anke Heier & Mette Skovgaard Andersen (eds.): 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.
- ROCHE, Jörg (2018): Mediale Lernmehrwerte durch Aufgaben- und Handlungsorientierung – Berufs-, Geschäfts- und Wissenschaftssprachen. In: Jörg Roche & Sandra Drumm (ed.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen. Tübingen: Narr Francke Attempto, 240–250.

Internetové zdroje

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

URL 2: Wortschatz Leipzig. https://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu_news_2021 (cit.: 31.01.2023)

URL 3: H5P. <https://h5p.org/> (cit.: 06.02.2023)

E-learning a místa paměti ve výuce němčiny jako cizího jazyka

Milka Enčeva, Univerzita v Mariboru, Slovinsko

1 Úvod

Projekt Erasmus+ *Germanistik Digital* (GEDI) (2021–2023) se zaměřuje na aktuální podobu výuky a studijních procesů v terciárním sektoru oboru *germanistiky*. V rámci projektu byly vytvořeny výukové materiály pro různé germanistické předměty, včetně jazykové výuky pro studenty germanistiky. Tou se budeme v tomto článku zabývat podrobněji. Konkrétně půjde o učební jednotky pro jazykovou úroveň C1.2, které vycházejí z konceptu míst paměti.

Pro využití konceptu míst paměti existují následující důvody:

1. Koncept míst paměti je obzvláště přínosný pro hodiny němčiny jako cizího jazyka, protože studující poznávají kulturní rámec, v němž se pohybují lidé v německy mluvícím prostředí, a mohou tak kriticky nahlížet na tradované výkladové vzorce či obrazy dějin.
2. Cílovou skupinou jsou ti studenti zahraniční germanistiky, kteří mají pro výuku němčiny jako cizího jazyka dostatečné jazykové znalosti a mohou se tím pádem věnovat tak komplexním tématům, jakými jsou místa paměti.
3. Složitost vícekanálových paměťových procesů vyžaduje mediální rozmanitost při studiu a prezentaci vybraných míst paměti. Té se dá dosáhnout využitím e-learningu.

V tomto článku chceme exemplárně ukázat, jak lze využít potenciálu konceptů kulturní a kolektivní paměti a míst paměti v kontextu didaktiky cizích jazyků a jak lze z pohledu didaktiky cizích jazyků a kultur pomocí vhodných metod vytvořit výukové materiály pro jazykovou výuku studentek a studentů germanistiky prostřednictvím jejich různých forem (výuka prezenční a online nebo výuka synchronní a asynchronní).

2 Definice důležitých pojmů

2.1 E-learning

Jako e-learning označujeme všechny formy vzdělávání, které jsou podporovány elektronickými nebo digitálními médii. V průběhu času byly vyvinuty různé formy e-learningu: kombinované učení (blended learning, b-learning), virtuální třída, vzdělávací společenství, počítačem podporovaná

kooperativní výuka a další. Podle klasické definice je blended learning kombinací prezenčního a online učení. Tato definice se v průběhu času měnila a v současné době hovoříme o kombinaci synchronního a asynchronního učení. V tomto článku budeme vycházet z druhé definice blended learningu, která zohledňuje změny podmínek výuky a studia způsobené covidovou pandemií. Synchronní studium může probíhat jak formou prezenční výuky, tak formou výuky online. Tímto je zajištěna větší flexibilita, protože přítomnost není nutná, pouze možná. Asynchronní studium je koncipováno jako samostatný e-learning. Neexistuje jediný scénář b-learningu, neboť lze zvolit různé pořadí synchronních a asynchronních fází.

2.2 Kolektivní paměť a místa paměti

V článku se odvoláváme na koncepty kulturní a kolektivní paměti, jak je rozpracovali Maurice Halbwachs, Aleida Assmannová a Jan Assmann, a také na koncept míst paměti, který vytvořili Pierre Nora, Etienne François, Hagen Schulze a další.⁸

„Kolektivní paměť je paměť, kterou sdílíme, stejně jako sdílíme jazyk, stejně jako máme jazyk společný s ostatními, totéž platí o paměti“, říká Jan Assmann [URL 4]. Podle něj se kolektivní paměť skládá z komunikační a kulturní paměti. Nejdůležitější charakteristikou komunikační paměti je její omezený časový horizont, který podle Assmanna zahrnuje tři generace nebo přibližně 80 let.

Kulturní paměť obsahuje vzpomínky, které leží daleko v minulosti, takže si na ně žádný člověk nemůže osobně pamatovat. Týká se významných událostí a osob, přičemž je vzpomínka na ně je udržována prostřednictvím textů, památek, audiovizuálních nosičů a institucionální komunikace (recitace, autorská čtení apod.) (srov. Assmann 1988: 12). Poskytuje člověku kulturní rámec, v němž se nalézá skupina, v níž žije. A. Assmannová [URL 5] uvádí důležité oblasti, které mohou utvářet identitu jednotlivých skupin. Náboženství označuje za nejstarší vrstvu kulturní paměti. Další oblastí je umění, ke kterému vedle literatury patří hudba a malířství. Třetí oblastí je historie.

A právě oblasti umění a historie jsou pro kulturu a identitu společnosti formativní. Když si člověk uvědomí jejich důležitou roli při vytváření kulturní paměti, měl by obojí ve výuce využívat cíleně a v zorném poli didaktiky kultury. Jako obzvláště vhodné se pro zprostředkovávání kultur ve výuce cizích jazyků jeví pojetí založené na místech paměti.

Koncept *míst paměti* vytvořil v 80. letech 20. století francouzský historik Pierre Nora a od té doby jej převzalo mnoho badatelů a badatelek v oblasti historie a kulturních studií. Podle Nory rozumíme místem paměti „jakýkoli druh významné entity, ať už hmotné, či nehmotné“ (Nora 1996: XVII). Mohou to být osoby nebo mýtické postavy, rituály, svátky, předměty, budovy, řeky a mnohé

⁸ Jména všech autorů, kteří tyto koncepty rozvíjejí, lze nalézt na adrese URL 2; seznam prací o kulturní paměti a pietních místech lze nalézt na adrese URL 3.

další. Siebek upozorňuje, že místa paměti nejsou objektivně existující fenomény, ale konstrukce, heuristický model, který slouží určitému kognitivnímu zájmu (srov. Siebek 2017: XVII).

Etienne François, který společně s Hagenem Schulzem vydal tři svazky knihy *Deutsche Erinnerungsorte* [Německá místa paměti] (2001), chápe místa paměti jako „krystalizační body kolektivní paměti a kolektivní identity“ [URL 5]. Podle něj se vyznačují vysokým symbolickým rozměrem a spojují mezi sebou vícero asociací. Velké skupiny lidí se cítí být místy paměti osloveny a předávají si je napříč generacemi (srov. URL 5).

3 Výběr míst paměti

Etienne François a Hagen Schulze se ve své práci *Deutsche Erinnerungsorte* zabývají sto dvaceti místy paměti z více než čtyř stovek návrhů, takže není snadné učinit smysluplný výběr z množiny všech možných míst paměti.

Při našem výběru míst paměti jsme zohlednili následující skutečnosti:

1. Začlenit do výuky více typů míst paměti (budovy, historické osoby, předměty, místa, knihy, jazyky).
2. Zabývat se těmi místy paměti, která poukazují jak na pozitivní události, tak na temné stránky německých dějin.
3. Vybrat místa paměti podle jejich vztahu k současnosti, tj. tak, aby byla pro studentky a studenty germanistiky zajímavá a podněcovala je k reflexi.

Pro výukové jednotky, které v tomto článku budou projednávány, bylo vybráno pět míst paměti, přičemž studijní balíčky v projektu ukotvené obsahují 10 výukových jednotek v rozsahu 2 vyučovací hodiny. Místa paměti jsou uvedena v pořadí, v jakém jsou probírána ve vyučovacích jednotkách: Stolpersteine (objekty), Wartburg (budova), Martin Luther (historická osobnost), Hansa (sdružení měst a obchodu) a Plattdeutsch (jazyk). Výukové jednotky ke každému místu paměti tvoří samostatný celek a mohou být seřazeny i v rozdílném pořadí.

4 Cílová skupina

Výukové jednotky vytvořené v rámci projektu Erasmus+ GEDI (2021-2023) jsou určeny studentkám a studentům germanistiky na univerzitách v zemích partnerů projektu, ale také dospělým, kteří se po skončení projektu účastní kurzů němčiny jako cizího jazyka nabízených různými vzdělávacími institucemi. Aby byla práce s výukovými jednotkami úspěšná, je požadována znalost německého

jazyka na úrovni B2/C1. Studenti by měli být schopni bez větší námahy porozumět delším a složitým naučným nebo vědeckým textům k danému tématu a vyjádřit na ně svůj názor a ten zdůvodnit.

Výukové materiály jsou vhodné i pro učitele z jiných regionů, protože nejsou specifické jen pro danou zemi a mohou pokrýt širokou škálu aplikací.

5 Jazykové a kulturně-didaktické aspekty

Z hlediska didaktiky cizího jazyka se jako zvlášť přínosná jeví práce s odbornými a literárními texty, s hudbou, filmem, obrazy, rešeršemi, projektovou prací, účastí na diskusích a v neposlední řadě s ústními prezentacemi. Podněty s nimi spjaté otevírají širokou škálu možných úkolů vhodných pro zprostředkování kultury. Z toho vyplývá, že se jazyková výuka a studium kultury navzájem nevylučují a mohou probíhat současně. Na jedné straně je tedy zohledňováno požadované obsahové zaměření výuky cizího jazyka, na straně druhé se prostřednictvím výuky v cizím jazyce podporuje vhléd do kultury. Nejde přitom o systematické předávání kulturně-historických znalostí, ale o „akceptování nutně fragmentárního, provizorního a neukončeného charakteru těchto procesů učení“ (Badstübner-Kizik 2020: 667).

V didaktice cizích jazyků se dnes komunikační kompetencí rozumí diskurzivní schopnost, tedy schopnost účastnit se diskurzů či je iniciovat. Podle Legutkeho (2010) je tato schopnost brána jako schopnost lidí podílet se na vícejazyčných a komplexních sociálních procesech a diskurzích a pomáhat je utvářet. Takto chápaná diskurzivní schopnost by měla být v hodinách němčiny jako cizího jazyka rozvíjena mimo jiné pomocí míst paměti. Aby se studující úspěšně zapojili do diskurzu míst paměti, měli bychom jim nejen zprostředkovat znalosti konceptů míst paměti, ale také rozvíjet jejich dovednosti a schopnosti vnímat, kriticky vyhodnocovat a reflektovat diskurzy.

Vzhledem k tomu, že samotné písemné a ústní projevy ještě diskurz netvoří, měla by být do výuky DaF zařazována také hudba, filmy, fotografie, plakáty atd. Konkrétní úkoly mohou být pojaty jako diskuse či výměna názorů.

6 Návrh výukových jednotek podle konceptu kombinovaného učení (blended learning)

Výukové jednotky vytvořené pro výuku německého jazyka v rámci projektu GEDI vycházejí z koncepce kombinovaného učení (blended learning). Stanovili jsme přitom pořadí, při němž asynchronní fáze probíhá před fází synchronní. Tím lze dosáhnout stejné výchozí úrovně znalostí studentů, kteří zpracovávají obsahy kurzu nejprve každý svým vlastním tempem a nezávisle na

místě a času. Takto se také ušetří mnoho času pro synchronní fázi. V asynchronní fázi jde o předávání znalostí, v synchronní fázi se pak pozornost přesouvá na procvičování, aplikaci získaných znalostí, diskusi a reflexi.

V rámci bilaterálního projektu *Kultur-didaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache (Kulturně-didaktické modely. Německo-polská místa paměti v předmětu Němčina jako cizí jazyk [ULR 6])* byl na základě stavebnicového systému vytvořen čtyřstupňový model (Behrendt 2016: 88). Přejali jsme ho pro koncipování jednotlivých vyučovacích jednotek v našich výukových materiálech, protože dává učitelům volnost při stanovení vlastních obsahových priorit a při přizpůsobování vyučovacích jednotek jak zájmům studujících, tak i úrovni jejich jazykových znalostí. V našem případě je též kompatibilní s koncepcí kombinovaného učení (blended learning).

V následujícím výkladu budou jednotlivé fáze modelu ozřejměny pomocí příkladů z našeho výukového balíčku k místům paměti. U prvního stupně, A, který lze označit jako Úvod nebo Úvodní odlehčení, se aktivují předchozí znalosti studujících k tématu, kterému se budeme věnovat, a vzbudí se jejich zájem. Ve vyučovací jednotce *Plattdeutsch* je na úrovni A v rámci předběžného odlehčení nabídnut text v tomto jazyce a studenti jsou vyzváni, aby ho přeložili do spisovné němčiny. Okamžitě si uvědomí, že se od ní liší a že mu není tak snadné porozumět. Touto iritací se dostanou do pozice, kdy se budou chtít o dolnoněmčině dozvědět víc.

U druhého stupně, B, prohloubení, je pozornost zaměřena na seznámení studentů s mnohvrstevnatostí místa paměti. *Plattdeutsch* se zde představí nejen jako komunikační prostředek, ale i jako s důležitý pramen k jazykovým dějinám, příp. k dějinám germánských kmenů.

U třetího stupně, C, diferenciacce, se studující zaměří na rozličné mediálními výroky o daném místě paměti a uvědomují si, že je odpovídající diskurz mnohostranným konstruktem.

U čtvrtého stupně, D, jsou studenti motivováni k reflexi vlastní pozice v daném diskurzu (srov. Behrendt 2016: 91). Pomocí podcastu o výuce v dolnoněmčině na některých školách v severním Německu je iniciována diskuse o aktuálnosti tohoto jazyka v dnešní době a o tom, zda a jak by měl být nadále pěstován.

Obsahy učiva lze u stupňů A a B zprostředkovat předsunutou asynchronní formou e-learningu. V následné synchronní fázi je důraz kladen na aplikaci získaných znalostí a na diskuse, k čemuž je velmi vhodný třetí stupeň, C. Jak bylo popsáno výše, měli by zde studenti prezentovat výsledky svých rešerší. Pokud to dovolí čas, může být stupeň C zařazen do synchronní fáze. Je však možné, že stupeň D, u něhož jde o reflexi, bude použit jako základ pro další asynchronní fázi.

7 Shrnutí

Příspěvek představil výukový balíček vzniklý v rámci projektu *GEDI* pro výuku německého jazyka u studentů germanistiky se znalostí němčiny na úrovni C1.2, který vychází z konceptu míst paměti. Uplatnění přístupu míst paměti při tvorbě výukových materiálů bylo zdůvodněno důležitou rolí kulturního učení ve výuce cizích jazyků, a to zejména u studentů germanistiky pro učitelské povolání a u interkulturní germanistiky.

Naším cílem bylo exemplárně ukázat, že koncepty kolektivní a kulturní paměti jakož i míst paměti mají velký potenciál využití v hodinách němčiny jako cizího jazyka.

Pro úspěšnou komunikaci v cizím jazyce je třeba znát také kulturní rámec, v němž se příslušníci společnosti, jejíž jazyk se chceme naučit, nacházejí. Z tohoto důvodu se doporučuje zařadit do výuky cizího jazyka (kulturně-)historické obsahy jako důležité oblasti kulturní paměti. Jako zvláště vhodný se zde jeví koncept míst paměti. Na jeho základě se studující dozívají důležité informace o kulturním rámci lidí německé jazykové oblasti a učí se kriticky nahlížet na hotové interpretační vzorce, historické události či osobnosti.

Zdroje

- ASSMANN, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Kultur und Gedächtnis. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 9–19.
- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2020): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, r. 25, č. 1, 649–675.
- BEHRENDT, Renata (2016): Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodik und Zielsetzungen bei der Erarbeitung von Unterrichtsmodellen durch Studierende. In: Camilla Badstübner-Kizik & Almut Hille (ed.): Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 79–93.
- FRANCOIS, Etienne/SCHULZE, Hagen (ed.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte, sv. 1–3. München: Beck.
- HALBWACHS, Maurice (1985): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- LEGUTKE, Michael K. (2010): Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (ed.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer, 70–75.
- NORA, Pierre (1996): From Lieux de mémoire to Realms of Memory. Preface to the English-Language Edition. In: Pierre Nora & Lawrence D. Kritzman (ed.): Realms of Memory. Rethinking the French Past. New York: Columbia University Press, XV–XXIV.
- SIEBEK, Cornelia (2017): Erinnerungsorte, Lieux de Mémoire, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 02.03.2017. Dostupné online:

http://docupedia.de/zg/Siebeck_erinnerungsorte_v1_de_2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.784.v1>.

Internetové zdroje

ULR 1: <https://gedi.germanistik-ucm.eu> (cit. 22. 01. 2023).

ULR 2: <https://memodics.wordpress.com/about/> (cit. 22. 01. 2023).

ULR 3: <https://memodics.wordpress.com/literatur-und-materialien/literatur/literatur-erinnerungsorte/> (cit. 22.1.2023)

ULR 4: <https://www.deutschlandfunk.de/deutsche-erinnerungsorte-100.html> (cit. 22. 01. 2023).

ULR 5: <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/gedaechtnisforschung-nationalsozialismus-erinnerung-100.html> (cit. 22. 01. 2023).

ULR 6: https://memodics.files.wordpress.com/2014/05/goethe_mickiewicz.pdf (cit. 22. 01. 2023).

Výzvy praktické výuky cizích jazyků v digitálním prostředí a návrhy řešení

Danijela Vranješ, Bělehradská univerzita, Srbsko

1 Úvod

Ačkoli koncept online výuky není zcela nový a na mnoha místech byl úspěšně implementován do výuky cizích jazyků již před pandemií (Enkin & Mejías-Bikandi 2017; Opp-Beckman 2002; Lai et al. 2011), představovala pandemie narušení výuky v celé její šíři a online výuka musela být využita v mnohem větší míře, než se očekávalo. Toto přeorientování znamenalo pro každého vyučujícího na celém světě výzvu, která se na začátku pandemie zdála téměř nepřekonatelná.

Během krátké doby se vyučující snažili seznámit s různými online nástroji. Ačkoli lze online výuku v době pandemie považovat spíše za požehnání, velmi brzy se ukázalo, že online výuka je více než žádná prezenční výuka (Stumpner & Plaimauer 2021). Tento příspěvek si proto klade za cíl na jedné straně ilustrovat na základě vlastních zkušeností, reflexí i poznatků jiných vyučujících nejčastější problémy online výuky, které postihly všechny vyučující bez ohledu na předmět, a na druhé straně ukázat obtíže, které měly obzvláště paralyzující vliv na výuku cizích jazyků. Pokusíme se také navrhnout některá řešení, jak tyto výzvy překonat.

2 Mezioborové výzvy

Některé výzvy, které s sebou online výuka přináší, se týkají všech studentů stejnou měrou, nezávisle na zvoleném oboru. Ačkoli pandemie představovala mimořádnou událost především pro zdravotnictví, do popředí se stejně rychle dostaly i dopady finanční. Znamenalo to, že ne každý student měl stejné podmínky pro účast v online výuce, neboť ne každá rodina si mohla dovolit počítač, nemluvě o dalším příslušenství, jako jsou kamery, mikrofony nebo sluchátka. I když některé univerzity toto vybavení svým studentům poskytly, byly spíše výjimkou než pravidlem.

Tyto technické potíže na jedné straně a rodinné prostředí na straně druhé způsobily, že výuka byla spíše jednostranná a nebylo neobvyklé, že vyučující přednášeli před černými skřínkami často bez jakékoliv zpětné vazby od studentů. V důsledku toho často trpěla interaktivita a dynamika výuky, protože nejen vyučující, ale ani studenti nemohli vidět a interpretovat reakce ostatních účastníků.

Nedostatek osobního kontaktu, byť v online prostoru, nejen mezi vyučujícími a studenty, ale i mezi studenty samotnými, zanechal též viditelné psychické následky mající zásadní dopad i na výuku. Obzvláště patrná byla tato bariéra na mnoha školách a univerzitách zejména u studentů prvních ročníků – na rozdíl od svých starších vrstevníků, kteří se ve škole či na univerzitě již dříve setkávali, neměli studenti prvních ročníků vůbec žádnou příležitost navázat mezi sebou živý kontakt.

V neposlední řadě trpěla vynucenými podmínkami i organizace výuky. V online prostředí je pro vyučující někdy obtížné najít vhodné metody pro výklad látky, jelikož tradiční metody obvykle používané při prezenční výuce již nejsou dostačující. Neustálá přítomnost na internetu sebou navíc přináší problém multitaskingu, a to nejen pro studenty, ale i pro vyučující. Ze strany vyučujícího by proto měl být kladen zvláštní důraz: Na jedné straně musí vyučující najít způsob, jak přenést běžné úkoly a cvičení do online prostoru, na druhé straně je třeba mít k dispozici celou řadu metod, včetně četných online nástrojů. Je zapotřebí dbát na to, aby se vyučující v množství online nástrojů neztratil a neudělal z nich hlavní náplň hodiny, ale aby je používal pouze jako doplněk.

Studenti se mimo jiné kvůli výše uvedeným obtížím zapojovali do výuky pouze omezeně. Mnozí se připojovali z MHD, během procházek nebo dokonce z postele v pyžamu a výuky se účastnili jen částečně a neaktivně. Nedostatek aktivní účast na hodinách nutně znamenal, že se od studentů očekávalo více samostatné práce po vyučování (Li, 2022), protože vše, co zameškali, museli doplnit sami. V různých dotaznících zpětné vazby na konci každého semestru mnoho studentů německého jazyka a literatury na Bělehradské univerzitě rovněž uvedlo, že se cítili „ponecháni sami sobě“ a že to ztěžovalo jejich studium.

3 Jazyková cvičení v online prostředí: výzvy a návrhy řešení

Překážky zmíněné v předchozí kapitole, jako jsou vypnuté kamery a nedostatečná aktivita studentů, jsou pro praktická jazyková cvičení obzvláště problematické, protože jazyk se bez aktivního používání učí o to hůře (viz také Dumadag Gipal et al. 2022: 102). Většina platforem pro online setkávání nabízí řešení tohoto problému: pomocí funkce „zvednout ruku“ můžete dát ostatním najevo, že chcete něco říci, což simuluje situaci ve třídě. Zkušenosti však ukazují, že tento postup není vždy funkční, jelikož se pokaždé najdou studenti, kteří zkrátka promluví, aniž by se nejdříve přihlásili o slovo.

Další možností je, že vyučující studenty vyvolá. Tímto způsobem však hodina ztrácí na dynamičnosti a interaktivitě, protože rozhovor je spíše jednostranný. Proto je třeba zvážit výhody a nevýhody a v případě potřeby přizpůsobit tuto metodu skupině. Interaktivitu lze v neposlední řadě podpořit i prací ve skupinách: Studenti pracují na určitém tématu nebo úkolu v rámci malé skupiny

a později jej prezentují v plénu. Práce ve skupinách je však při online výuce dvousečnou zbraní: na rozdíl od skupinové práce při prezenční výuce, kdy vyučující může dohlížet na všechny skupiny najednou a je neustále přítomen, toho však při online výuce schopen není. Každou skupinu je možné navštívit pouze na krátkou dobu.

Mimoto je obtížné kontrolovat dlouhodobé úkoly. Jedním z důvodů je, že platformy pro online setkávání obvykle vyžadují, aby byl na začátku skupinové práce nastaven určitý čas, který později nelze změnit. Některé skupiny dokončí úkoly rychleji, jiné potřebují více času a u více skupin je poměrně obtížné toto kontrolovat. Proto se při plnění úkolů ve skupinách doporučuje preferovat kratší interval, aby studenti tento čas skutečně věnovali dokončení úkolu.

Studentům s pokročilejšími technickými dovednostmi je k dispozici řada vybraných programů nebo aplikací, které umožňují jazykovou kontrolu napsaného textu. Tyto aplikace se mohou při výuce cizích jazyků snadno proměnit z dobrého sluhu ve zlého pána. Chyby jsou při výuce cizího jazyka vítány, neboť na jedné straně se díky chybám můžeme vyjadřovat mnohem svobodněji, než kdybychom kladli velký důraz na jednotlivou jazykovou konstrukci, na druhé straně je ale potřeba umět si všimnout i vlastních chyb a opravovat je, vzhledem k tomu, že se jedná o osvědčenou strategii učení.

Zmíněné jazykové nástroje nejsou jen nepřitelem při výuce – staly se také kamenem úrazu pro vyučující při písemných zkouškách, které se během pandemie konaly mnohde v online podobě. Šikovnějším studentům se často podařilo nepozorovaně využít automatické opravy, takže věrohodnost výsledků testů byla nejen kvůli tomuto faktoru sporná.

4 Výhled a doporučení pro postkovidovou éru

V souladu se zjištěními Sahy (2021) mnoho studentů katedry germanistiky na univerzitě v Bělehradu v online průzkumu také uvedlo, že by si přáli mít možnost volby mezi prezenční a online výukou. Ačkoli by to z organizačních důvodů nebylo možné, v případě potřeby, např. v případě nemoci vyučujícího, je možné ve výjimečných situacích k online výuce přistoupit.

Pravděpodobně každá univerzita navíc disponuje nějakou online platformou, která byla rovněž využívána jako podpora již před pandemií, např. Moodle. Potenciál těchto platforem by neměl po ukončení pandemie upadnout v zapomnění. Například cvičení dosud využívaná v prezenční výuce, by mohla být znovu nabídnuta jako upevňující cvičení, jež musela být při prezenční výuce z časových důvodů vynechána.

„Samostatnost“ při studiu během pandemie, o kterém hovořilo mnoho studentů, je důležitým ukazatelem toho, že by se této schopnosti studentů mělo věnovat více prostoru i v postpandemickém studiu. Pokud vyučující nebudou studenty motivovat k rozvíjení životně

důležitých vlastností jako je samostatnost a zodpovědnost za sebe sama, stejně jako dovedností jako je disciplína, řízení času, organizace, zvědavost nebo celoživotní učení, pak vzdělávání přinejmenším částečně selhalo – a pandemie nám, pokud nic jiného, pomohla tuto skutečnost vnímat.

5 Doporučení pro online nástroje běžně používané ve výuce jazyků

Hlavním rysem praktické výuky jazyků je, že musí být naprosto nezbytně interaktivní, aby jazykové dovednosti nebyly získávány pouze pasivně, ale také aktivně. Přestože se online výuka nedá srovnávat s výukou tváří v tvář a některé aktivity skutečně ztrácejí na atraktivitě, nemusí to výuku zcela paralyzovat. Na internetu lze na daný problém nalézt různé online nástroje, které nejenže poskytují interaktivitu, ale také zaručují, že studenti neztratí koncentraci.

Miro.com není běžná online tabule, která se podobá té ve třídě. Tento nástroj nabízí vyučujícím mnoho dalších možností, například tvorbu diagramů, asociogramů, tabulek a mnoho dalšího, a poskytuje dokonce i hotové šablony. Vytvořené stránky lze také začlenit do velké prezentace a stáhnout je jako soubor PDF. Tímto způsobem se dá studentům vytvořit celá kniha online lekcí.

Podobně jako miro.com nabízí **Padlet** studentům možnost psát na jedné platformě současně. Díky své typické struktuře je Padlet ideální pro menší projekty, jako jsou sbírky článků, úkolů, odkazů nebo i textů. Nahraný obsah mohou studenti komentovat (anonymně nebo osobně), čímž rovněž vzniká diskusní platforma.

Brainstorming na začátku hodiny, kdy studenti uvádějí různé asociace k danému tématu a vyučující je zapisuje na tabuli, zná snad každý. Tento typ brainstormingu lze pomocí nástroje **Mentimeter** snadno přizpůsobit online místnosti: Pomocí kódu se studenti dostanou k okénku s otázkami, do kterého mohou anonymně zadat své asociace nebo komentáře. Jakmile student odešle svou odpověď, objeví se tato na obrazovce, kterou vyučující zpřístupní.

Na místo toho, aby se naučená látka opakovala formou domácího úkolu, je možné využít kvízy v aplikaci Kahoot!. Testy jsou díky těmto zábavným kvízům zajímavější a ne tak odstrašující. Vyžadují plnou pozornost studentů, a tak si správné odpovědi a vysvětlení zapamatují déle.

Není žádným tajemstvím, že mnoho učitelů se nemůže konce online výuky dočkat. Online výuka vyžaduje více práce a soustředění nejen od studentů, ale i od vyučujících. Jednou se do přednáškových sálů vrátíme, ale měli bychom se postarat o to, abychom si z online výuky odnesli pozitiva a přenesli je i do prezenční výuky.

Zdroje

- DUMADAG 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*, r. 14, č. 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*, r. 27, č. 1, 176–197.
- LAI, Chun et al. (2011): Task-Based Language Teaching in Online Ab Initio Foreign Language Classrooms. *The Modern Language Journal*, r. 95, 81–103. Dostupné online. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01271
- LI, Ce (2022): Problems and countermeasures of online teaching in the post-epidemic era. *SHS Web of Conferences*, 1–6.
- OPP-BECKMAN, Leslie (2002): Afrika online: A Web- and Content-Based English Language Teaching Course. *TESOL Journal*, r. 11, č. 3, 4–8.
- SASHA, Sourav Mohan et al. (2021): Teaching during a pandemic: Do university teachers prefer online teaching? *Heliyon*, r. 8, č. 1, 1–9. Dostupné online. DOI: 10.1016/j.heliyon.2021.e08663
- STUMPNER, Stephan & PLAIMAUER, Christine (2021): Schule im Stresstest – Online-Unterricht ist mehr als kein Präsenzunterricht. *Das Magazin der pädagogischen Hochschule OÖ*, r. 5, č. 1, 27.

Internetové zdroje

- URL 1: <https://miro.com> (cit. 20. 2. 2023)
- URL 2: <https://padlet.com> (cit. 20. 2. 2023)
- URL 3: <https://www.mentimeter.com/> (cit. 20. 2. 2023)
- URL 4: <https://kahoot.com/schools-u/> (cit. 20. 2. 2023)

Kulturní povědomí a kulturní projev v digitálním prostředí

Ján Demčišák, Univerzita svatého Cyrila a Metoděje v Trnavě, Slovensko

1 Kulturní povědomí a kulturní projev

Kulturní povědomí a kulturní vyjadřování, někdy zjednodušeně nazývané kulturní kompetence, patří mezi osm klíčových kompetencí pro celoživotní učení, které byly shrnuty v Evropském referenčním rámci pro klíčové kompetence již v roce 2006. [URL 1] Tento rámec uvádí osm klíčových kompetencí, které jsou nezbytné pro osobní rozvoj, sociální začlenění a aktivní občanství, včetně mezikulturních kompetencí. V doporučeních Rady Evropské unie ze dne 22. května 2018 je kultura spolu se vzděláváním vnímána také jako hnací síla zaměstnanosti, sociální spravedlnosti a občanské angažovanosti a jako prostředek k poznávání rozmanitosti evropské identity. V této souvislosti je zejména studium cizích jazyků považováno za významný příspěvek k mezikulturnímu porozumění a spolupráci. Podle definice zahrnuje znalost cizích jazyků nejen schopnost číst, psát nebo komunikovat, ale také historický rozměr a mezikulturní kompetence. Kultura, kulturní identita nebo interkulturní komunikace se promítají i do dalších klíčových kompetencí a stávají se mimo jiné součástí občanských kompetencí nebo dokonce kompetencí podnikatelských. Konečně jako samostatná oblast kompetencí jsou uváděny kulturní povědomí a projev, kde se předpokládá, že myšlenky a významy lze vyjadřovat, sdělovat a respektovat prostřednictvím různých umění a kulturních forem (v různých kulturních kontextech). Ty umožňují lidem pochopit, rozvíjet nebo vyjádřit své místo či roli ve společnosti [URL 2].

Na jedné straně se kulturní povědomí a projev vztahují ke schopnosti rozpoznat a ocenit různé kulturní hodnoty, přesvědčení a praktiky. Zahrnuje pochopení a přijetí toho, že lidé z různých kulturních prostředí mohou mít odlišné způsoby myšlení, komunikace a chování. Znamená to uvědomit si, že kulturní rozdíly mohou ovlivnit způsob, jakým komunikujeme s ostatními, a umět tyto rozdíly citlivě a s respektem zvládat. Znamená to také být otevřený, pokud jde o poznávání jiných kultur, a být připraven přizpůsobit své chování a styl komunikace kulturním odlišnostem. Kulturní povědomí je v rozmanité společnosti důležitou dovedností, kterou lze uplatnit v různých kontextech. Rozvíjením kulturního povědomí mohou jednotlivci budovat lepší vztahy s lidmi z různých kulturních prostředí a vyhnout se nedorozuměním nebo konfliktům, které mohou vzniknout v důsledku kulturních rozdílů.

Na druhé straně jde o vyjádření vlastní kulturní identity prostřednictvím různých forem uměleckého nebo kulturního projevu. Mezi ně patří například hudba, tanec, výtvarné umění,

literatura a jiné kulturní projevy. Schopnost kulturně se projevovat pomáhá jednotlivcům navázat spojení s jejich kulturními kořeny a tradicemi a vnímat a uchovávat jejich kulturní dědictví. Může to být také způsob, jak budovat mosty a spojení s lidmi z jiných kultur, protože kulturní projev může být formou komunikace, která překonává jazykové bariéry. Kromě toho může být kulturní projev cenným nástrojem pro podporu kulturního porozumění a povědomí. Když jsou lidé vystaveni různým formám kulturního projevu, mohou si vytvořit hlubší porozumění a ocenění jiných kultur a rozmanitosti lidských zkušeností. Ve skutečnosti nejde jen o poznávání vlastních kulturních tradic, ale také o otevřenost k poznávání a oceňování kulturních projevů ostatních. To vyžaduje schopnost být zvědavý a respektovat jiné kulturní zvyklosti a přistupovat ke kulturní výměně s otevřenou myslí a ochotou spolupracovat.

Doporučení Rady EU formulují některé základní znalosti, dovednosti a postoje v kontextu kulturního povědomí a vyjádření. Jsou to:

- a. „znalost místních, národních, regionálních, evropských a globálních kultur a projevů, včetně jazyka, dědictví a tradic nebo kulturních produktů, a pochopení toho, jak se tyto projevy mohou vzájemně ovlivňovat a jak mohou ovlivňovat názory jednotlivce. To zahrnuje porozumění různým způsobům, jimiž jsou myšlenky sdělovány mezi tvůrcem, účastníkem a publikem v podobě psaných, tištěných a digitálních textů, tance, divadla, filmu, her, umění a designu, hudby, rituálů a architektury, jakož i v hybridních formách. To vyžaduje pochopení vlastní vyvíjející se identity a kulturního dědictví ve světě, který se vyznačuje kulturní rozmanitostí, a také toho, jak mohou být umění a další kulturní formy nástrojem, s jehož pomocí lze nahlížet na svět a utvářet jej.“
- b. „schopnost empaticky vyjadřovat a interpretovat obrazné a abstraktní myšlenky, zážitky a emoce a činit tak v různých uměleckých a jiných kulturních formách. Dovednosti zahrnují také schopnost identifikovat a využívat příležitosti k vytváření osobních, společenských nebo komerčních hodnot prostřednictvím umění a jiných kulturních forem a zapojit se do tvůrčích procesů, a to jak individuálně, tak kolektivně.“
- c. „otevřený přístup a respekt k rozmanitosti kulturních projevů, jakož i etický a odpovědný přístup k duševnímu a kulturnímu vlastnictví. Pozitivní postoj zahrnuje zájem o svět, otevřenost ke zvažování nových možností a ochotu podílet se na kulturních zážitcích.“
[URL 1]

Jak již bylo zmíněno, studium cizího jazyka může přispět k rozvoji kulturního povědomí, neboť často zahrnuje poznávání kultury, v níž se daným jazykem mluví, např. poznávání zvyků, tradic a společenských norem dané jazykové oblasti. Učení se cizímu jazyku přináší studentům kontakt s

jinou kulturou, což jim může pomoci rozvíjet porozumění kulturní rozmanitosti. Dokazují to i některé empirické studie. Při studiu cizího jazyka pozorujeme silnější identifikaci s komunitou daného jazyka, což následně vede k pozitivnějšímu vztahu k této komunitě (Rubinfeld et al. 2006: 627).

2 Metody osvojování si kulturního povědomí a kulturního projevu

Studijní plány pro studium cizího jazyka na terciární úrovni však obsahují i oblasti, v nichž lze kulturní povědomí a vyjadřování explicitně rozvíjet. Mezi ně obvykle patří regionalistika a literární historie nebo kulturní dějiny zemí cílového jazyka. Vysokoškolské vzdělávání tradičně do značné míry spoléhá na metody výuky založené na přednáškách, kdy učitel přednáší velké skupině studentů a studenti si dělají poznámky a kladou otázky. V moderní vysokoškolské didaktice však dochází k stále většímu posunu směrem k interaktivním metodám výuky, které jsou více zaměřeny na studenty. Mezi ně patří například *aktivní učení*, kdy se studenti zapojují do procesu učení prostřednictvím diskuse, skupinové práce a řešení problémů; *projektová výuka*, která zahrnuje výzkum, řešení problémů a prezentační dovednosti; *převrácená třída* (studenti před hodinou sledují přednášky a čtou materiály, zatímco čas v hodině je využit k diskuzi, skupinové práci a praktickým činnostem) nebo *vrstevnické učení*, kdy studenti spolupracují v malých skupinách a diskutují a řeší problémy. Konkrétně pro získávání znalostí z kulturních dějin lze na terciární úrovni využít následující metody:

- **Přednášky:** Přednášky jsou tradiční metodou výuky ve vysokoškolském vzdělávání a často se používají k tomu, aby studující získali přehled o důležitých historických událostech, hnutích a osobnostech. Přednášky mohou být zprostředkovány osobně nebo mohou být nahrávány a zpřístupněny online.
- **Čtení a diskuse:** Mnoho kurzů kulturních dějin vyžaduje, aby studující četli a seznamovali se s primárními a sekundárními zdroji, jako jsou historické texty, archivní dokumenty a muzejní sbírky, a aby tyto materiály analyzovali a interpretovali v diskusích při výuce.
- **Písemné úkoly:** Písemné úkoly, jako jsou eseje a výzkumné práce, jsou běžnou metodou, kterou studující prokazují své porozumění kulturním dějinám. Tyto úkoly často zahrnují analýzu a interpretaci historického materiálu a mohou studujícím pomoci rozvíjet kritické myšlení a písemný projev.
- **Návštěvy muzeí a exkurze:** Návštěvy muzeí, historických památek a kulturních zajímavostí mohou studujícím umožnit praktické seznámení s kulturními dějinami a pomoci jim oživit probíranou látku. Exkurze do terénu mohou rovněž poskytnout příležitost zapojit se do

kontaktem s místními komunitami a seznámit se s kulturními zvyky a tradicemi, které se neobjevují v učební látce.

- Skupinové projekty: Skupinové projekty, jako jsou skupinové prezentace a výzkumné projekty, poskytují studujícím příležitost spolupracovat se spolužáky a poznat kulturní historii z různých úhlů pohledu. Skupinové projekty mohou studujícím také pomoci rozvíjet týmovou práci a komunikační dovednosti.

V kombinaci s výukou a osvojováním cizího jazyka v terciárním sektoru se stále častěji hovoří o kulturně reflektivním učení. V této souvislosti se do didaktiky cizích jazyků implementují některé koncepty z kulturologie. Východisko spočívá v kritickém zkoumání paradigmatu interkulturality, například v souvislosti s postkoloniálními studii. Předmětem kulturních studií v kontextu učení se cizímu jazyku je „země nebo [...] země, v nichž se daným jazykem, [...] mluví jako úředním nebo dokonce jediným jazykem. Cílem by zde měl být například obecný přehled dílčích aspektů historie, politiky, společnosti, hospodářství a kultury vztahujících se k příslušné jazykové oblasti.“ (Altmayer/Koreik 2010: 1380) Altmayer a Koreik kritizují tento přístup za to, že je více orientován na objekt a méně na proces učení. Proto jej nahrazují jiným přístupem, který se zaměřuje na kulturní vzorce interpretace, jež jsou uloženy v kulturní paměti. Propojením s výukou cizích jazyků pak možné rekonstruovat kulturní interpretační vzorce, které zůstávají v každodenním užívání jazyka implicitní, tj. povýšit je na úroveň explicitních, zviditelnit je, a tak se je naučit (srov. tamtéž: 1382). Základní kulturní vzorce lze rozdělit na kategoriální, topologické, chronologické a axiologické (Altmayer 2013, 22–25).

Pro realizaci tohoto přístupu lze uvést dva různé teoreticko-praktické příklady. V prvním příkladu Věra Janíková ukazuje, jak lze teorii kulturní a kolektivní paměti a související pojmy kultura paměti a pamětní místa propojit s výukou cizích jazyků. Jako „krystalizační bod kolektivní paměti a identity“ si vybírá židovský hřbitov v Brně; na tomto rozhraní topologických, chronologických a axiologických zákonitostí se pokouší rozpracovat didaktický potenciál tohoto pamětního místa. Zároveň zdůrazňuje, že zpracování historických témat ve výuce cizích jazyků nejen zpřístupňuje žákům jiné kultury, jejich hodnoty a postoje, ale nabízí také možnost reflektovat vlastní kulturu „multiperspektivně v historickém kontextu, a tak jí lépe porozumět“ (Janíková 2019: 49).

Podobně Guo Qi v kontextu čínské germanistiky ukazuje, jak mohou studenti opustit roli pasivních příjemců a aktivně se zapojit do významových systémů německého jazykového společenství ze subjektivní perspektivy, např. tím, že sami přisuzují, zpochybňují, rekonstruují nebo dekonstruují určité významy (Qi 2020: 146). Cíl učení je definován jako dosažení a optimalizace schopnosti diskurzu, které lze dosáhnout ve čtyřech krocích: osvojení kognitivních (předchozích) znalostí, konstrukce diskurzu, interpretace diskurzu a mediální prezentace reflexe (tamtéž: 151–152).

Na rozdíl od prvního příkladu není v této realizaci kladen důraz na zapamatovatelná místa, ale na zapamatovatelné osobnosti, které by se měly vyznačovat mimo jiné rozpoznávací hodnotou, vysokou mírou známosti a relevancí k aktuálnímu dění. Významné osobnosti by měly být přítomné v médiích. Qi také zdůrazňuje, že média a zprostředkovaná paměť hrají v konceptu kulturní paměti důležitou roli. Média nejsou vnímána jako přenašeči informací, ale jako síly konstruující realitu (srov. Qi 2020: 153).

Mediálnost se tak objevuje nejen jako faktor přímo související s různými typy a formami materiální a nemateriální kultury, ale také spoluvytváří vnímání a zprostředkování kultury. To ovlivňuje i zprostředkování kultury ve výuce a v neposlední řadě i samotnou výuku. V následující části nastíníme, jak digitalizace mění způsoby učení a zprostředkování učení i samotnou mediální prezentaci učení.

3 Implementace metod zprostředkování kulturního povědomí a vyjádření v digitálním prostředí

Mnoho výukových metod používaných v tradiční prezenční výuce lze přizpůsobit pro online učení a výuku s online nástroji. Klíčové je najít způsoby, jak vytvořit poutavé, interaktivní výukové zážitky, které studentům umožní interakci s látkou, spolupráci s ostatními studenty a smysluplné zapojení do kulturní historie. V podstatě se jedná o výuku podpořenou technologiemi, kdy studenti využívají různé online materiály, které doplňují tradiční výuku. Výuku podpořenou technologiemi lze realizovat prostřednictvím různých online nástrojů a zdrojů. Virtuální simulace, interaktivní mapy, multimediální zdroje a virtuální prohlídky mohou poskytnout interaktivní a poutavý způsob, jak se zapojit do kulturní historie. Tyto nástroje mohou studentům pomoci vizualizovat historické události, porozumět složitým kulturním praktikám a prozkoumat kulturní krajiny způsobem, který s tradičními materiály není možný.

Konkrétně lze v tomto kontextu při výuce znalostí a dovedností souvisejících s kulturou použít následující digitální nástroje:

1. Online přednášky lze realizovat prostřednictvím videokonferenčních nástrojů, jako je Zoom nebo Microsoft Teams, nebo prostřednictvím předem nahraných videí, která mohou studenti sledovat ve volném čase. Online přednášky mohou také obsahovat interaktivní prvky, jako jsou průzkumy, kvízy a otázky a odpovědi, které studentům pomohou zapojit se do probírané látky.
2. Online vzdělávací platformy jako jsou Coursera, edX a Udemy nabízejí širokou škálu online kurzů německé literatury a kulturních dějin vedených zkušenými učiteli a vědci. Tyto kurzy

jsou určeny pro studenty všech úrovní a mohou zahrnovat videopřednášky, interaktivní aktivity a testy k ověření porozumění.

3. Webové stránky, které nabízejí přehled různých literárních a kulturních období, např. <https://www.literaturwelt.com/epochen/>, <https://www.literaturwissenschaft-online.uni-kiel.de>.
4. Sbírký elektronických knih: Webové stránky, jako je Project Gutenberg a Open Library, nabízejí zdarma ke stažení elektronické knihy klasické německé literatury, včetně děl Goetha, Schillera a dalších literárních velikánů německy mluvícího světa.
5. Diskusní fóra online umožňují studentům zapojit se do skupinových diskusí o kulturních dějinách stejně jako v tradiční výuce. Tato fóra lze využít také pro virtuální knižní kluby nebo čtenářské skupiny, kde mohou studenti sdílet své myšlenky a interpretace primárních a sekundárních zdrojů.
6. Online písemné úkoly, jako jsou eseje a výzkumné práce, lze odevzdávat a hodnotit prostřednictvím systémů pro správu výuky, jako je Blackboard nebo Canvas. Tyto systémy mohou také studentům poskytovat zpětnou vazbu a známky a pomáhat jim sledovat jak pokročili a zlepšili svůj písemný projev.
7. Virtuální muzea a galerie: Online platformy jako jsou Google Arts & Culture, Europeana a Virtuální muzeum Spolkové republiky Německo umožňují prozkoumat širokou škálu exponátů o německé literární a kulturní historii, včetně artefaktů, rukopisů a dalších historických dokumentů. Návštěvy muzeí a exkurze: Virtuální prohlídky a online muzejní sbírky mohou studentům zprostředkovat intenzivní zážitek z kulturní historie odkudkoli, kde je připojení k internetu. Virtuální exkurze mohou být organizovány také prostřednictvím videokonferenčních nástrojů a umožňují studentům komunikovat s odborníky, navštívit kulturní památky a dozvědět se více o kulturních zvycích a tradicích, než je možné s tradiční formou.
8. Skupinové projekty: Skupinové projekty lze organizovat a realizovat pomocí online nástrojů pro spolupráci, jako jsou Google Docs nebo Microsoft Teams. Tyto nástroje umožňují studentům pracovat společně na prezentacích a výzkumných projektech bez ohledu na jejich polohu, sdílet svou práci a získávat zpětnou vazbu od spolužáků a učitelů.
9. Podcasty a zvukové zdroje: Na internetu existuje řada podcastů a zvukových zdrojů, které se zabývají německou literaturou a kulturními dějinami, včetně kulturních a literárních diskusí, zvukových prohlídek historických památek a nahrávek klasických děl německé literatury.

Aplikaci digitálních nástrojů a implementaci výukových metod v digitálním prostředí lze vnímat různě. Jednou z výhod používání digitálních nástrojů a metod je, že online výukové prostředí může studentům nabídnout větší flexibilitu a přístup ke vzdělávání. Studenti se mohou účastnit online kurzů z jakéhokoliv místa s připojením k internetu a pokračovat tak ve vzdělávání, i když jsou na cestách nebo se nemohou účastnit prezenční výuky. Další výhodou výukových metod v digitálním prostředí je možnost využívat technologicky podporované výukové nástroje, jako jsou virtuální simulace, interaktivní mapy a multimediální zdroje, které zlepšují učení. Tyto nástroje mohou studentům zprostředkovat intenzivní a interaktivní zážitek z kulturních dějin a pomoci jim pochopit složité kulturní praktiky a prozkoumat kulturní krajiny způsobem, který tradiční způsob výuky neumožňuje.

Rozvíjení kulturního povědomí a vyjadřování v digitálním prostředí je samozřejmě komplexní a mnohvrstevnatý úkol, který vyžaduje odbornost a odpovídající technologické dovednosti. Digitální prostředí vytvořilo pro lidi nové příležitosti k sebevyjádření, sdílení zkušeností a navazování kontaktů po celém světě, ale také vyvolalo důležité otázky týkající se role kultury při utváření našeho života v tomto prostředí a dopadu technologií na kulturní identitu a vyjádření. Pro rozvoj kulturního povědomí v digitálním prostředí je důležité pochopit kulturní kontext a normy, které ovlivňují chování online, a roli kultury při utváření naší online identity. Některé kultury například kladou velký důraz na soukromí a individualismus, zatímco jiné na komunitu a sociální angažovanost. Pochopení těchto kulturních norem nám může pomoci efektivněji komunikovat s ostatními online a využívat digitální prostředí smysluplným a autentickým způsobem.

Kulturní projevy v digitálním prostředí jsou také utvářeny technologickými nástroji a platformami, které používáme ke komunikaci a sdílení informací. Digitální prostředí otevřelo lidem možnosti vyjadřování a navazování kontaktů v míře, která dříve nebyla myslitelná. Například sociální média jako jsou Facebook, Twitter a Instagram umožňují sdílet své myšlenky, zkušenosti a pohledy s ostatními lidmi, a staly se tak důležitými platformami pro sebevyjádření a kulturní výměnu.

Zavádění některých výukových metod v digitálním prostředí však přináší i určité výzvy. Jednou z největších je zajištění zapojení a motivace žáků v online výukovém prostředí. Bez stejné úrovně interakce a osobních rozhovorů s učiteli a ostatními studenty jako v tradičním vzdělávacím prostředí může být pro studenty obtížné udržet si zájem o učební materiál. Další výzvou je zajistit, aby studenti měli přístup k technologiím a internetu, které potřebují k účasti na online výuce. V některých případech může být přístup k internetu omezený nebo nespolehlivý, což studentům ztěžuje účast v online kurzech nebo přístup k výukovým nástrojům. V neposlední řadě mohou vzniknout také obavy z možných nekalých praktik v online vzdělávacím prostředí. Vzhledem k

tomu, že studenti mohou skládat zkoušky a odevzdávat úkoly ze svých vlastních počítačů, může být obtížnější sledovat a zabránit nekalým praktikám.

Digitální prostředí však také vyvolává řadu otázek týkajících se dopadu technologií na kulturní projev, případně a potenciálu digitálních nástrojů a platforem kulturní projev narušovat nebo omezovat. Některé digitální platformy mohou být například navrženy tak, aby upřednostňovaly určité obsahy nebo projevy před jinými, nebo mohou být využívány k omezování, případně kontrole kulturního projevu. Kromě toho může mít používání digitálních nástrojů významný dopad na to, jak jsou kulturní projevy vnímány a přijímány ostatními. Například online obsah vytvořený jednou kulturní skupinou může být jinou kulturní skupinou interpretován odlišně, což může vést k nedorozuměním a konfliktům.

4 Propojení kulturních a digitálních kompetencí

Již bylo zmíněno, že rozvoj kulturního povědomí a kulturního projevu úzce souvisí s rozvojem dalších klíčových kompetencí. Instrumentalizaci digitálních nástrojů ve vztahu k vnímání kultury a ke kulturní produkci je proto třeba posuzovat na rozhraní kulturní kompetence a digitální kompetence. Z pěti oblastí kompetencí definovaných v Referenčním rámci pro digitální kompetence (Vuorikari 2022), minimálně *komunikace a spolupráce s využitím digitálních technologií* nebo *tvorba digitálního obsahu* vykazují přímou souvislost s kulturním povědomím a kulturním projevem. Jde zejména o dílčí kompetence, jako je *interakce a výměna pomocí digitálních technologií*, *netiketa* nebo *tvorba digitálního obsahu*. Ale také v oblasti kompetence *řešení problémů* může být její dílčí kompetence *kreativního využívání digitálních technologií* přímo spojena s oblastí kultury.

Pokud se podíváme na Referenční rámec digitálních kompetencí učitelů (DigCompEdu 2017), vychází nám z toho ještě více styčných bodů, a to jak z hlediska pedagogických a didaktických kompetencí učitelů, tak z hlediska kompetencí studujících. Pokud odpovídají výše uvedeným bodům z obecného rámce, lze z pedagogicko-didaktických dovedností vyzdvihnout zejména tyto dílčí kompetence:

- *výběr, vytváření, přizpůsobování, organizování a sdílení digitálních zdrojů,*
- *digitální participace, diferenciacce a aktivní zapojení studujících v kontextu orientace na studující.*

Při plánování a realizaci výuky, která zprostředkovává a odráží kulturu, je třeba zohlednit obě dílčí oblasti kompetencí. Pro efektivní výuku kulturního povědomí a projevu je důležité vybírat,

vytvářet a přizpůsobovat digitální zdroje tak, aby byly pro studující poutavé, kulturně relevantní a přístupné. Zdroje by měly odrážet různorodé zázemí a zkušenosti studujících a kultury, které jsou předmětem studia a reflexe. Uspořádání a sdílení těchto zdrojů přehledným a přístupným způsobem může studentům pomoci se v nich snadno orientovat a pracovat s nimi. To může zahrnovat využití systémů pro správu výuky nebo digitálních platforem, které umožňují přístup ke zdrojům a jejich sdílení s ostatními studenty. Kromě výběru a organizace digitálních zdrojů je také důležité podporovat digitální účast, diferenciaci a aktivní zapojení studujících v rámci přístupu zaměřeného na studující. To může zahrnovat poskytování příležitostí ke spolupráci a vzájemné komunikaci studujících pomocí digitálních nástrojů, jako jsou diskusní fóra, platformy sociálních médií nebo videokonference. Kromě toho může diferenciace výuky přizpůsobením digitálních zdrojů potřebám a zájmům jednotlivých studujících pomoci podpořit jejich zapojení a zajistit, aby měli přístup k obsahu výuky a rozuměli mu. V neposlední řadě je pro podporu kulturního povědomí a vyjádření důležitá aktivní účast. To může zahrnovat poskytování příležitostí studujícím, aby zkoumali a vyjadřovali své vlastní kulturní zázemí a zkušenosti a aby se zapojili do jiných kultur. K usnadnění těchto činností lze využít digitální nástroje, například prostřednictvím multimediálních projektů nebo online kulturních výměn.

Z hlediska kulturně reflexivního učení hraje důležitou roli jazyková činnost zprostředkování. Zejména na úrovni zprostředkování textů a pojmů lze sdělovat a reflektovat kulturní obsahy a znalosti (Būdvytytė 2023). Zprostředkování v kontextu kultury by mělo být vědomým zacházením s kulturní rozmanitostí. Hartmann/Hundertpfund například diskutují o tom, že služby jako Google Street View, zpravodajské kanály, Twitter, online noviny atd. nám umožňují kdykoliv „navštívit“ jiné země a místa. Různé globální a komplexní problémy lze však také reflektovat z perspektivy různých zájmových skupin a kulturních komunit, což může snížit nebezpečí „uvíznutí v kliše a používání populistických nebo stereotypních modelů“ (Qi 2020: 63). Tomuto účelu může posloužit i kritický pohled na mainstreamová média nebo srovnávací analýza mediálních zpráv.

Zatímco Evropský referenční rámec pro digitální kompetence učitelů předpokládá, že skutečné pedagogické a didaktické kompetence jsou v zásadě chápány jako součást digitálních kompetencí, konkurenční model HELECs hovoří o oblastech kompetencí, které jsou na jedné straně od sebe oddělené, ale na druhé straně vzájemně propojené. Jádrem tohoto modelu je osobnost učitele. Oblasti kompetencí jsou vzájemně propojeny následujícím způsobem (viz [URL 3]).

V tomto modelu představují digitální kompetence a cizojazyčná kompetence nejen samostatné oblasti, ale jazyková a komunikační kompetence je odlišena od metajazykové a kulturní. Mimo jiné se zdůrazňuje, že digitální kompetence ve výuce cizího jazyka nemůže nahradit pedagogické dovednosti, odborné znalosti nebo hodnotové postoje učitele [URL 4]. V popisu metalingvistické a (inter)kulturní kompetence se uvádí, že učitel musí mít také zkušenosti s kulturou cílového jazyka a

diferencované znalosti jazykových a kulturních jevů [URL 5]. Takto chápaná schopnost zprostředkovat kulturní pojmy a obsah v hodinách cizího jazyka by měla být očekávána nejprve od pedagogů a teprve následně od studentů. Podle tohoto modelu se rozlišují tři úrovně metajazykové a (inter)kulturní kompetence:

1. Na první úrovni může učitel analyzovat texty v cílovém jazyce nejen z jazykového, ale i z kulturního hlediska. Je si vědom víry, hodnot a chování kultur cílového jazyka a dokáže využívat kulturní artefakty ve výuce jazyka k podpoře mezikulturního povědomí.
2. Na druhé úrovni dokáže pedagog například analyzovat a interpretovat přesvědčení, hodnoty a chování cílové a domácí jazykové kultury a může vypracovat učební plány, které podporují mezikulturní povědomí a senzibilizaci studentů, např. při přípravě na pobyt v zahraničí nebo virtuální mobilitu.
3. Na třetí úrovni dokáže pedagog analyzovat a interpretovat přesvědčení, hodnoty a chování cílové a domácí jazykové kultury a dokáže vypracovat učební plány, které podporují mezikulturní povědomí a senzibilizaci studentů, např. při přípravě na pobyt v zahraničí nebo virtuální mobilitu. Na třetí úrovni může pedagog reflektovat a demonstrovat metakoncepty jako je kulturní esencialismus a interkulturní komunikace a jejich důsledky pro výuku a studium cizích jazyků ve vysokoškolském vzdělávání [URL 5].

Zatímco úrovně kompetencí v Evropském referenčním rámci pro digitální kompetence učitelů jsou rozděleny do celkem šest úrovní, pořadí v modelu HELECs v zásadě odpovídá úrovním A, B a C v DigiCompEd, které se podobají postupu podobnému Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky.

Ačkoli model HELECs na rozdíl od DigiCompEd zřetelněji vytyčuje aspekt kulturního povědomí (aspekt kulturního projevu je spíše v pozadí) a je novým konceptem, je stále spojován s paradigmatem interkulturality, které je v didaktice cizích jazyků, ale i v kulturologii obecně, nahrazováno teoriemi transkulturality, hybridity či kulturních vzorců interpretace. Částečně to vede k tomu, že pokusy o stanovení referenčních rámců pro různé kompetence nemohou vždy držet krok s nejnovějšími výzkumnými poznatky nebo obecněji s rychlým vývojem v mnoha oborech. Šileikaitė-Kaishauri a Masiulionytė na příkladu interakce a interaktivity ukazují, že v zastoupení digitalizace a digitálních technologií ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky existují nesrovnalosti (Šileikaitė-Kaishauri/Masiulionytė 2023: 124–125).

Zdá se, že ačkoli se o fenoménu digitalizace mluví všude, většinou se o něm hovoří jen povrchně. Například Funk kritizuje, že didaktici cizích jazyků dosud nevypracovali model integrace digitálních aplikací do výuky, což znamená, že v podstatě jen kopírují a napodobují tradiční výukové

postupy v online prostředí. S tím souvisí i rozpor mezi rozmanitostí, otevřeností a diferenciací forem cvičení a úkolů v didaktické diskusi na jedné straně a převážně standardizovanými uzavřenými digitálními cvičeními a formami výuky na straně druhé (Funk 2020: 72–73).

V kontextu vysokoškolské výuky je však třeba zkoumat nejen didaktické úvahy související s digitalizací, ale také dopad digitalizace na samotné obory kulturologie, literární vědy či kulturně historického výzkumu apod.

Digitalizace má významný dopad na literární historii a literární vědu, protože mění způsob, jakým jsou literární díla vytvářena, distribuována a konzumována. Mezi nové formy literární produkce patří například online publikace, elektronické knihy a digitální vyprávění příběhů, storytelling. Tyto nové formy zpochybňují tradiční pojetí autorství, vlastnictví a originality a nabízejí autorům nové způsoby, jak přímo oslovit publikum. Digitalizaci doprovází také určitá demokratizace literatury, neboť usnadňuje přístup k literárním dílům a jejich studium prostřednictvím online archivů, digitálních knihoven a elektronických knih, čímž zpřístupňuje literaturu širšímu okruhu čtenářů a badatelů.

Pro studium literatury jsou k dispozici také nové metody, jako je počítačová a korpusová textová analýza. Tyto metody umožňují analyzovat velké množství literárních dat. Objevují se také nové fenomény, jako jsou digitální edice, online komentáře a multimediální analýzy, které jsou interaktivnější a umožňují spolupráci, čímž otevírají inovativní způsoby práce s literárním textem. Pod vlivem digitalizace se mění i nakladatelský průmysl – knihy se vydávají, distribuují a prodávají novými způsoby. Tím se vytváří nové příležitosti pro nezávislé nakladatele a samonakladatele a zpochybňují se tradiční nakladatelské modely. Celkově digitalizace vytvořila nové příležitosti pro autory, čtenáře a vědce a změnila způsob, jakým můžeme nahlížet na literaturu, přičemž se objevují výzvy jako je nutnost přizpůsobit se novým technologiím a řešit otázky autorských práv, ochrany dat a uchovávání digitálních archivů.

Klawitter, Lobin a Schmidt rovněž poznamenávají, že kulturní změny ve smyslu hybridity, multimodality a kolaborativnosti, které digitalizace přinesla, lze vysledovat již v základních kulturních technikách čtení a psaní. Poznamenávají také, že digitalizace se odráží jak v předmětu akademického bádání, tak v metodologii. To znamená, že v oblasti kulturních studií se prostřednictvím kontaktu s digitálními, internetovými zdroji, daty, archivy apod. rozšiřují tradiční výzkumné obsahy a zároveň se na základě digitálních výzkumných objektů a digitálních výzkumných nástrojů rozvíjejí nové oblasti výzkumu, což lze demonstrovat mimo jiné na poli tzv. digitálních humanitních věd (Klawitter/Lobin/Schmidt 2012: 10–13).

Digitalizace totiž přinesla nové formy kultury, které dříve neexistovaly, jako jsou online komunity, sociální média, videohry, zážitky ve virtuální realitě atd. Tyto nové formy kultury vyžadují nové analytické nástroje a metody a nabízejí nový pohled na způsob, jakým je kultura

vytvářena, konzumována a sdílena. Digitalizace také vedla ke vzniku nových forem kulturní produkce, jako jsou fan-fiction, remixy a memy. Tyto formy produkce zpochybňují tradiční pojetí autorství, vlastnictví a originality a nabízejí nové možnosti participativní kultury a budování komunit. Konečně, pokud jde o metodologii kulturních studií, můžeme hovořit o nových metodách studia kultury. Digitalizace přinesla nové nástroje a metody studia kultury, jako je data mining, síťová analýza a počítačová analýza. Pomocí těchto metod je možné analyzovat velké množství kulturních dat a identifikovat vzorce a vývoj, které bylo dříve obtížné odhalit.

Pro výuku na vysokých školách z toho na jedné straně vyplývá potřeba vytvořit inovativní kurzy, které by se mohly zaměřit na průnik digitalizace a kulturních studií. Mohly by se například zabývat tématy jako jsou online komunity, sociální média, videohry a virtuální realita a ukázat, jak tyto fenomény mění způsob, jakým je kultura vytvářena, konzumována a sdílena. Digitální nástroje a metody by zase měly být začleněny do stávajících kurzů kulturních a literárních studií. Studenti by se měli naučit, jak využívat data mining a síťovou analýzu ke studiu kulturních trendů nebo jak využívat sociální média a další digitální platformy k zapojení do kulturních komunit a účasti na kulturní produkci. Obecně by studenti měli být povzbuzováni k využívání digitálních platforem, online databází, digitálních archivů a knihoven a dalších nástrojů pro výzkumné projekty a úkoly. Kromě toho by se ve výuce měly vést diskuse a debaty o etických, sociálních a politických důsledcích digitalizace v kulturních studiích. To by podnítilo studující ke kritickému hodnocení dopadu digitálních platforem a nástrojů na otázky, jako je soukromí, autorství, rozmanitost a reprezentace v kulturní a literární produkci a recepci. A rovněž by to přispělo k rozvoji řady dílčích digitálních kompetencí na straně studentů ve smyslu referenčního rámce DigiComp 2.0.

Zdroje

ALTMAYER, Claus (2013): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Frank Thomas Grub (ed.): Landeskunde Nord / Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 2013, 11–30.

ALTMAYER, Claus & KOREIK, Uwe (2010): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: H.-J. Krumm et al. (ed.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, sv. 2: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK], r. 35, č. 2. Berlin, New York: de Gruyter, 1377–1390.

BŮDVYTYTÉ, Aina (2023): Mediation im DaF-Unterricht. In: Ján Demčíšák (ed.): DaF-Unterricht im Online-Bereich. Ein methodischer Wegweiser. Trnava: UCM, 141–144.

DigCompEdu (2017). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné online, 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. (ed.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Tübingen: Narr Francke Attempto, 68–79.
- HARTMANN, Werner & HUNDERTPFUND, Alois (2020): Digitale Kompetenz. Bern: hep.
- JANÍKOVÁ, Věra (2019): Kulturreflexives Lernen im Hochschulunterricht DaF am Beispiel des Konzepts der Erinnerungsorte. In: Brüner Beiträge zur Germanistik und Nordistik, r. 33, Supplementum, 43–55. Dostupné online: DOI: <https://doi.org/10.5817/BBGN2019-S-4>
- KLAWITTER, Jana & LOBIN, Henning & SCHMIDT, Torben (2012): Kulturwissenschaftliche Forschung – Einflüsse von Digitalisierung und Internet. In: Jana Klawitter et al. (ed.): Kulturwissenschaften digital. Neue Forschungsfragen und Methoden. Frankfurt/Main et al.: Campus, 9–29.
- QI, Guo (2020): Kulturwissenschaftlich orientiertes Konzept für den Landeskundeunterricht im chinesischen Germanistikstudium. In: Literaturstraße. Chinesisch-deutsche Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft, sv. 21, č. 1, 141–154.
- RUBENFELD, Sara et al. (2006): Second Language Learning and Cultural Representations: Beyond Competence and Identity. In: Language Learning, r. 56, č. 4 (December 2006), 609–632.
- ŠILEIKAITĖ-KAISHAURI, Diana & MASIULIONYTĖ, Virginija (2023): Entwicklung interaktiver Kompetenzen im Online-Bereich. In: Ján Demčišák (ed.): 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. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/115376. Dostupné online: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework_en.

Internetové zdroje

- URL 1: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> (cit. 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) (cit. 12. 02. 2023)
- URL 3: <https://www.helecs.ie/framework/> (cit. 12. 02. 2023)
- URL 4: <https://www.helecs.ie/digital-capacity-in-language-teaching-and-learning/> (cit. 12. 02. 2023)
- URL 5: <https://www.helecs.ie/metalinguistic-and-intercultural-competences/> (cit. 12. 02. 2023)

Výzvy digitální literární vědy pro zahraniční germanistiku

Veronika Jičínská, Univerzita J. Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Česká republika

1 Digitální literární věda v zahraniční germanistice

Digitalizace humanitních věd se v posledních letech prudce rozvíjí a nabývá na významu i pro filologie – germanistika není v tomto ohledu výjimkou. Zejména v případě zahraniční germanistiky, která je malým oborem, a čelí proto specifickým výzvám, lze přeorientování výzkumných oblastí na digitální lingvistiku, literární vědu a němčinu jako cizí jazyk považovat za obzvláště důležité pro další existenci oboru.

V důsledku změny paradigmat ve výuce a výzkumu a rozvolňování hierarchických uspořádání se kriticky zkoumají nejen učební osnovy pro výuku literatury, ale také metodika.⁹ Zahraniční germanistika se při plánování obsahu svých kurzů může méně „fixovat“ na klasický (Goethe, Schiller) a moderní (Frisch, Grass, Böll) kánon vyučovaný v německojazyčných vzdělávacích institucích (srv. Tütken 2006: 53), na druhé straně by však klasické texty nebo texty platící za kanonické v německojazyčných zemích neměly být předem odmítány se zdůvodněním, že jsou zastaralé nebo jazykově příliš obtížné. Zahraniční germanistika může s větším odstupem reflektovat historicko-politický a sociokulturní kontext literárních textů, který je vázán na zemi původu. Do popředí se tak mnohem zřetelněji dostává interkulturní aspekt, který si pravděpodobně zachová svou platnost i v budoucnu.

Thomas Weitin ve svém článku o nejbližší budoucnosti digitální literární vědy předpokládá, že „tlak na změny v oborech, jako je literární věda, (pravděpodobně) v důsledku šíření digitálních analytických metod poroste, i když je prozatím nejasné, jak se s tím germanistika vypořádá“ (Weitin 2015: 653). Zahraniční germanistika se však mění již nyní. Nízký či klesající počet studentů „nutí“ germanistická pracoviště uplatňovat při výuce aktuální metodiku včetně digitálních nástrojů, mj. proto, aby byla schopna obstát v konkurenci s jinými obory. Za proměnou výuky literatury stojí dále skutečnost, že řada vyučovaných literárních textů je již dnes digitalizována. Samotná dostupnost literárních textů, historických pramenů, digitálních kopií a elektronických knih na webu, přístup k autorským portálům, biografickým a dalším oborovým databázím, digitálním edicím,

⁹ Srov. např. rozsáhlou studii Gisely Tütken s důležitými poznatky o obsahu a metodice výuky literatury v zahraničí (Tütken 2006).

digitalizovaným zdrojům na webových stránkách knihoven, včetně zdrojů s otevřeným přístupem a akademických blogů, rozšiřuje možnosti čtení a výrazně mění čtenářské chování.

V digitalizaci tedy vidím následující příležitosti pro výuku a výzkum na zahraničních germanistikách: 1. rozvoj čtenářských kompetencí zahraničních germanistů, zahrnující hypertextualitu, multimédia, multimodalitu a interaktivitu, 2. rozvoj interkulturního potenciálu zahraniční germanistiky jako přímý důsledek digitalizace zdrojů a s digitalizací nastupujících nových výzkumných metod.

2 Literární text jako komunikační akt a informace

V reakci na některé otázky týkající se interakce člověk-stroj v digitálních kulturách již byly formulovány hypotézy z oblasti kognitivní vědy a kognitivní lingvistiky, zde zejména ve vztahu ke kontextovému verbálnímu chování nebo sociálnímu poznávání. Bylo zjištěno, že paradigma sociálního poznávání, a tedy i procesů učení (např. gramotnosti) již zásadní změnou prošlo (Komlósi 2016: 162-163).

Na tomto pozadí lze literární texty chápat jako komplexní „komunikační akty“ (Corbineau-Hoffmann 2002: 7) nebo datové struktury. To vyvolává otázku, jak lze například v hodinách literatury pracovat s klasickým kánonem. Kanonický význam takového textu nemusí být čtenáři známý, ale potenciál pro *síťové informace* (Komlósi 2016: 163) bývá zejména v případě těchto textů velký. Dobrým příkladem využití digitálních zdrojů je webová stránka Knihovny vévodkyně Anny Amalie ve Výmaru (Herzogin-Anna-Amalia-Bibliothek), která představuje projekt *Sammlungsräume digital* [URL 21]. Studenti se solidními předchozími znalostmi na úrovni maturity v českém vzdělávacím systému mohou – pokud je vyučující promyšleně nasměruje k dalším pramenům – získat relevantní mentální obraz doby, jejích kulturních praktik a významu literatury jako dominantního média.

Příklad využití digitálních zdrojů a nástrojů ve výuce literatury

Výukové jednotky k tématu:

Johann Wolfgang Goethe a jeho epistolární román *Utrpení mladého Werthera* (1772)

Cíl: rozvoj digitálních a čtenářských dovedností

Výuková jednotka 1: Goethe jako spisovatel, právník, úředník, přírodovědec a sběratel multimédia, multimodalita a interaktivita

internetová rešerše k životu a dílu J. W. Goetha [URL 19]

práce s databázemi a zdroji [URL 19]

Výuková jednotka 2: *Utrpení mladého Werthera*

textualita a hypertextualita

[Die Leiden des jungen Werther – Wikipedia](#) [URL 6]

[Goethezeitportal: Wertheriana](#) [URL 3]

<https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/20204> [URL 5]

Výuková jednotka 3: *Utrpení mladého Werthera*

práce s primárním textem, close reading

oslovení/úvodní pozdrav v dopisech (Werter/Werther Herr), vztah ke jménu Werther, inscenace fikčního prostoru v Goethově epistolárním románu

význam klíčových pojmů láska, srdce, představivost, četba, umění/umělec v kontextu psaní v období sentimentalismu

práce s primárními texty (Goethe, Miller), distant reading (do určité míry)

srovnání románu Johanna Wolfganga Goetha *Die Leiden des jungen Werthers* (1772) a románu Johanna Martina Millera *Siegwart, eine Klostergeschichte* (1776) – výskyt klíčových pojmů sentimentalismu v obou dílech

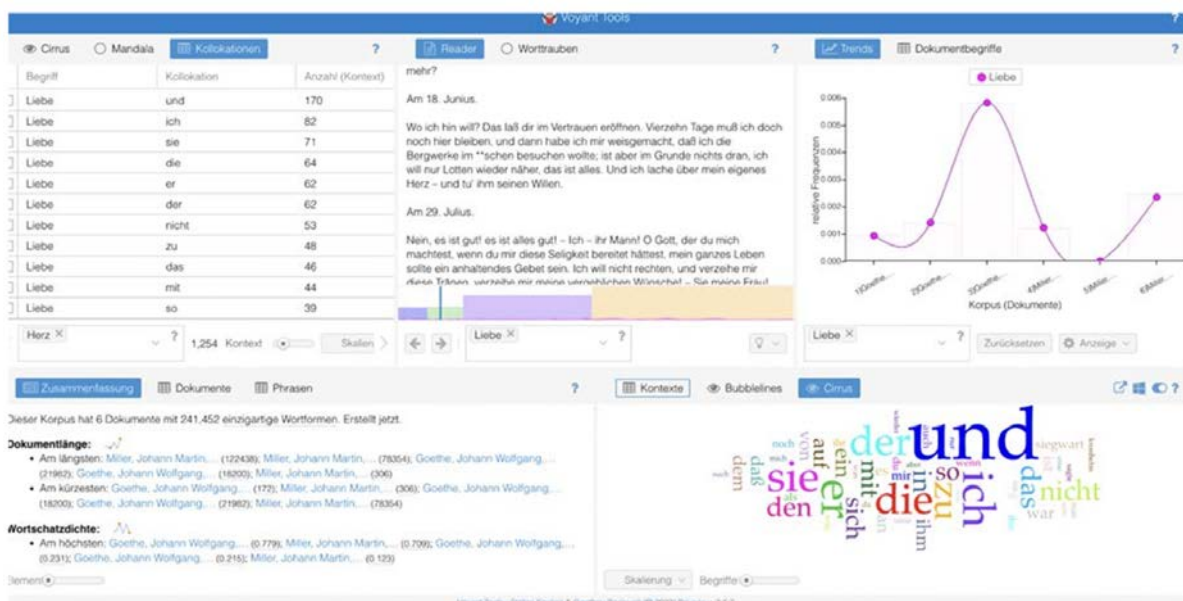
intertextualita

počítačová analýza textu

[DWDS](#) [URL 9]

[Der digitale Grimm](#) [URL 4]

[Voyant Tools](#) [URL 22]



Obr. 1 Pojem láska v románech Goetha a Millera analyzovaný digitálním nástrojem Voyant [URL 22]

Digitální nástroj Voyant je vhodný zejména pro otázky typu: Které výrazy se v daném textu nebo souboru textů vyskytují nejčastěji? V jakém kontextu se objevují? Jakým způsobem se shlukují? [URL 22]

Goethův *Werther* je pro takové čtení a analýzu obzvláště vhodný. Literární a mimoliterární aspekty recepce, která byla mnohdy vysoce kontroverzní (srov. polemiky, intertextuální odkazy v jiných literárních dílech té doby, wertherovská horečka a Wertherův efekt, nové čtenářské chování atd.), a v románu realizovaný koncept tzv. sentimentálního čtení, v němž mají některé výrazy charakter hesla (a velký interpretační potenciál pro dnešního čtenáře), lze nově a přesněji zkoumat právě prostřednictvím digitální analýzy.

3 Síťové modely v konkurenci s historickými narativy

Výše zmíněná teze László Imre Komlósiho, že dnešní procesy učení fungují jako paralelní a síťové zpracování informací (Komlósi 2016: 163), mluví ve prospěch využívání digitálních technologií. Jak tato skutečnost může přispět k rozvoji interkulturního potenciálu zahraniční germanistiky?

Ráda bych na příkladu fenoménu jako je konsolidace vědění, *big unread* (Weitin 2015) a síťové zpracování informací velmi stručně demonstrovala, jaký konkrétní přínos přináší digitalizace při zkoumání některých dosud opomíjených aspektů estetické moderny na přelomu 19. a 20. století. Předpokládám, že tyto aspekty jsou vlastní dobovým strukturám spojeným s produkcí literatury. *Big unread* zde mohou představovat díla, publicistické texty nebo aktivity autorů/autorek, novinářů/novinářek a sociálních aktérů/aktérek spojených s literárním provozem.

Digitalizace mimo jiné zpřístupňuje zdroje, jako jsou noviny a časopisy, v nichž najdeme autorky/autory a aktérky/aktéry, kteří jsou v literární historii buď zapomenuti, nebo nedostatečně zastoupeni. Kromě toho v poslední době vznikají specifické databáze, které soustřeďují poznatky rozptýlené v tištěných médiích. Například záznamy v databázi *Frauen in Bewegung*, která je začleněna do webových stránek Rakouské národní knihovny ve Vídni, ilustrují biografie a aktivity žen, a vytvářejí tak mnohostranný obraz života žen v letech 1848–1938 v habsburské monarchii a jejím nástupnickém státě, Rakouské republice.

Jako další příklad může sloužit raná recepce Rainera Marii Rilkeho v českých zemích. Ačkoli jsou Rilkeho díla a historie jeho publikování velmi dobře zdokumentovány, přístup k regionálním nebo méně známým médiím může k Rilkeho recepci přidat cenné údaje. Při procházení dobových tištěných médií je zřejmé, že Rilkeho rané básně byly v Čechách skutečně zaznamenány a intenzivně diskutovány. Digitalizace dobových médií také ilustruje publikační a recepční procesy, které prováděli aktéři, kteří jsou jinak pro literární historii neviditelní.

V tomto smyslu vytváří digitální přístup k těmto zdrojovým materiálům druh síťového vědění, které restrukturalizuje již existující vědění a umožňuje nové kulturní konceptualizace. Zahraniční germanistika může z těchto procesů těžit, protože v nadnárodním, digitálním prostoru lze zohlednit a zkoumat i regionální, marginalizované nebo interkulturní aspekty lingvistiky a literární vědy.

4 Závěr

Digitální humanitní vědy a digitální výuka nabízejí možnosti, které mohou významně posunout germanistiku v zahraničí. Textové vlastnosti digitálních médií jako je hypertextualita, multimedialita, multimodalita a interaktivita reagují na současné procesy učení. V důsledku toho mohou i literární texty získat nový charakter, který je pro studenty potenciálně atraktivní. Ačkoli pro počítačem řízenou analýzu literárních textů zůstává stále mnoho otázek otevřených [srov. URL 18], zdá se, že pojetí literatury jako komunikativního, síťového aktu již nese své ovoce. Mediální a s digitalizací spojené výzkumné metody v digitálním prostoru podporují interkulturní potenciál předmětu.

Zdroje

CORBINEAU-HOFFMANN, Angelika (2002): *Die Analyse literarischer Texte. Einführung und Anleitung*. Tübingen/Basel: Francke.

KOMLÓSI, László Imre (2016): *Digital Literacy and the Challenges in Digital Technologies for Learning*. In: Daniel Dejica & Gyde Hansen & Peter Sandrini & Iulia Para (ed.): *Language in the Digital Era. Challenges and Perspectives*. Warsaw/Berlin: De Gruyter Open, 162–171.

- 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 (ed.): Language in the Digital Era. Challenges and Perspectives. Warsaw/Berlin: De Gruyter Open, 172–188.
- ROTH, Steffen (2014): Fashionable Functions: A Google Ngram View of Trends in Functional Differentiation. In: International Journal of Technology and Human Interaction, r. 10, č. 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, r. 33, č. 1, 52–90.
- WEITIN, Thomas (2015): Digitale Literaturwissenschaft. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, r. 89, č. 4, 651–656.

Internetové zdroje

- URL 1: ANNO <https://anno.onb.ac.at/cgi-content/annoshow?call=mbb|19000312|6|100.0|0> (cit. 15. 02. 2023)
- URL 2: Book titles in this series – Digitale Literaturwissenschaft <https://www.springer.com/series/16777/books> (cit. 15. 02. 2023)
- URL 3: Das Goethezeitportal: Wertheriana <http://www.goethezeitportal.de/index.php?id=3484>
- URL 4: Der digitale Grimm <http://dwb.uni-trier.de/de/> (cit. 15. 02. 2023)
- URL 5: Deutsches Textarchiv <https://www.deustextarchiv.de/> (cit. 15. 02. 2023)
- URL 6: Die Leiden des jungen Werthers – Wikipedia (cit. 15. 02. 2023)
- URL 7: <https://dhd2016.de/boa.pdf> (cit. 15. 02. 2023)
- URL 8: digital humanities im deutschsprachigen raum <https://dig-hum.de/> (cit. 15. 02. 2023)
- URL 9: DWDS <https://www.dwds.de/> (cit. 15. 02. 2023)
- URL 10: EGO (Europäische Geschichte Online) <http://ieg-ego.eu> (cit. 15. 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> (cit. 15. 02. 2023)
- URL 12: Flüh, Marie (2020): Digitale Literaturwissenschaft im schulischen Bereich? Ein Bericht aus der Praxis – Fokus Lehrerbildung <https://hse.hypotheses.org/2560> (cit. 15. 02. 2023)
- URL 13: Frauen in Bewegung 1848–1938 <https://fraueninbewegung.onb.ac.at/> (cit. 15. 02. 2023)
- URL 14: Wikidition | Text Technology Lab <https://www.texttechnologylab.org/app> (cit. 15. 02. 2023)
- URL 15: Hypotheses <https://de.hypotheses.org/> (cit. 15. 02. 2023)
- URL 16: Logo Klassik Stiftung Weimar https://ores.klassik-stiftung.de/ords/f?p=900:2:.....P2_ID:2475
- URL 17: Sammlungsräume digital – Archiv- und Forschungsbibliothek <https://www.klassik-stiftung.de/herzogin-anna-amalia-bibliothek/projekte/sammlungsraeume-digital/> (cit. 15. 02. 2023)
- URL 18: Voyant | forTEXT <https://fortext.net/tools/tools/voyant> (cit. 15. 02. 2023)
- URL 19: Wikidition | Text Technology Lab <https://www.texttechnologylab.org/application> (cit. 15. 02. 2023)

Vzdělávání v době hospodářské krize a online výuka jako útočiště nebo slepá ulička

Olivera Durbaba, Bělehradská univerzita, Srbsko

V letních semestrech let 2021 a 2022 jsem v rámci jednoho ze svých kurzů k didaktice/metodice výuky němčiny jako cizího jazyka provedla malou studii s účastníky, studenty germanistiky v posledním (osmém) semestru bakalářského studia na Univerzitě v Bělehradě (Srbsko). Studie byla koncipována jako empirický úvod do projektu *German Studies Digital* a měla studenty podnítit k zamyšlení nad možnostmi a příležitostmi, nebezpečími a riziky postupující digitalizace ve vzdělávacích institucích, výuce a procesech učení. Byli přítomni podněcováni k úvahám o budoucnosti institucionální výuky cizích jazyků na základě „teorie nevzdělanosti“ rakouského teoretika vzdělávání Konrada Paula Liessmanna (viz příloha). Své úvahy nejprve formulovali jako semestrální práci a poté je prohlubovali ve skupinových diskusích, zejména s ohledem na možné výzvy (nevyhnutelné?) digitalizace a technizace v každodenním životě i ve škole. Zajímalo mě také, zda a do jaké míry se názory a stanoviska studentů, kteří patří ke generaci tzv. „digitálních domorodců“ (*digital natives*), liší od subjektivních dojmů a postojů generace jejich vyučujících a profesorů jakožto „digitálních přistěhovalců“ (*digital immigrants*).¹⁰

Většina Liessmannových tezí je pro studenty srozumitelná a přenositelná i do našeho vzdělávacího systému. Těch několik tezí, které se setkávají spíše s nepochopením a skepsí, se týká především jeho znepokojení (sice ne zvláště výrazného, ale explicitně vyjádřeného) nad využíváním digitálních médií a dalších technických prostředků, některých nových metod výuky a učení, změn u tradičních školních předmětů a kánonů ve výuce. Pro ilustraci zde citujeme z jednoho ze studentských esejů:

Dětem by se neměly zakazovat sociální sítě, učitelé by pouze měli zajistit jejich bezpečnost na internetu, nabízet jim obsahy výuky na sociálních sítích, motivovat je k vyhledávání faktických informací. Rozhodně by jim měly být na internetu nabízeny „authority“ či spolehlivé zdroje, protože internet tvoří velkou část jejich každodenního života. (...) Dětem by se měly poskytovat věci zajímavé a jim blízké, aby zvládly učební látku s pocitem uspokojení. Učitelé proto musejí mít v dnešní době přehled o nových jevech, fenoménech a trendech.

¹⁰ Kromě poměrně četných příspěvků k této dichotomii v oblasti výuky cizích a druhých jazyků lze mnoho zajímavých a přenositelných poznatků získat také z aktuálního výzkumu v jiných vědních oborech (viz Chaves et al. 2016, Helling 2011, Kysele-Schiemer 2015, Prensky 2001, Wang et al. 2013).

Dva z celkového počtu 21 esejů však také upozornily na určité nedostatky ve využívání digitálních zařízení a zdrojů v běžné školní výuce či poukázaly na to, že chybějící technické vybavení v deprivovaných a znevýhodněných rodinných prostředích může vést k další reprodukci či dokonce prohlubování sociálních rozdílů.

Po diskusích ve skupinách si studenti zkušebně prošli souhrnnou verzí vyučovacích jednotek, které jsem didaktizovala v rámci projektu *Germanistik Digital*, s názvem: *Mahlzeit, interkulturell – Essen als Kulturthema im DaF-Unterricht*¹¹. Místo závěru byla společně vypracována SWOT analýza, v níž byl učiněn pokus o vyhodnocení silných stránek a výhod (**strenghths**), slabých stránek a nevýhod (**weaknesses**), šancí, možností a příležitostí (**opportunities**) a hrozeb (**threats**) při zavádění digitálních výukových a studijních materiálů v němčině jako cizím jazyce, zejména v oblasti vzdělávání učitelů.

Silnou stránkou používání výukových a studijních materiálů v digitální podobě byla především jejich autenticita, aktuálnost, vizuální atraktivita a vazba k realitě, což umožňuje akčně zaměřené přístupy a rozmanité formy práce i technik ve výuce. Kromě toho bylo konstatováno, že pandemií vyvolaný přechod na online výuku přes počáteční obtíže nutně vedl ke změnám výukových technik a metod i u učitelů, kteří nejsou počítačově a internetově zdatní, protože i je donutil něco se přiučit. V neposlední řadě se ukazuje jako důležité, že v digitálním prostředí je mnohem snazší učit se od sebe navzájem, že vznikají synergie projektových a kooperativních aktivit, které zajišťují intenzivnější výměnu v odborných grémiích a možnosti testování materiálů v různých školních a univerzitních kontextech.

Co se **slabých stránek** týče, existují okolnosti, které používání digitálních médií ztěžují. Patří k nim například nápadný generační rozdíl – mladší učitelé jsou obecně ochotnější se do tohoto dobrodružství pustit než jejich starší kolegové. Mnozí z nich smýšlejí ještě spíše „analogově“ a po návratu k prezenční výuce nechtějí o její hybridní formě nadále uvažovat. Cítí se technicky přetížení nebo natolik v nevýhodě vůči svým žákům, že si s nimi netroufají vyzkoušet něco nového. Navíc didaktizovat stávající materiály není vždy snadné: (1) Mnohdy je zapotřebí nepřetržitá podpora odborníků na IT; (2) Při převodu obsahů do podoby vhodné pro internet se někdy ztrácejí důležité vlastnosti lineárních typů textů; (3) Digitalizace materiálů často troskotá na nevyřešených, pro danou zemi specifických autorskoprávních otázkách.

Šance dalšího rozvoje digitalizovaných materiálů se však zdají být zcela reálné: neustále se objevují nové zdroje, vyvíjejí se nové technické možnosti a také umělá inteligence pravděpodobně

¹¹ Za tímto účelem byly ve zkrácené podobě nabídnuty výukové a studijní materiály vhodné pro interkulturně koncipovaný kurz DaF na úrovni B2 s následujícími tématy: (1) Obecné informace k tématu JÍDLO; (2) Vše o bramborách; (3) Vše o uzeninách; (4) Vše o pivu; (5) Vše o chlebu; (6) Nudle, Maultaschen, Spätzle & Co.; (7) Vše o sýrech (švýcarského typu); (8) Vše o (vídeňských) řízcích; (9) Vše o sladkostech: dorty, koláče, štrúdlý, čokoláda...; (10) Kulinářsko-kulturní okružní jízda po restauracích DACHL.

přinese další netušené možnosti. Žáci by mohli zásadně těžit z větší přeshraniční spolupráce mezi všemi aktéry. Kromě toho se ukazuje, že digitální formy práce jsou flexibilní, co se jejich nasazení týče, šetří čas a podporují autonomii.

Mezi možnými **hrozbami a riziky** se jako zvláště znepokojivé jeví následující: digitalizované výukové a studijní materiály způsobují odklon od všech ostatních zdrojů, zejména od literárních textů, žáci a studenti mají problémy se zpracováním obsahu lineárně, nikoliv pouze hypertextově; důvěryhodnost zdrojů a jejich pravdivost je často sporná; přílišná digitalizace znamená ztrátu mnoha humanistických rozměrů vzdělávání a mezilidské spolupráce; volání po autonomii učení a individuálních pracovních procesech brání učitelům a žákům v aktivní spolupráci.

Jak je patrné z výše uvedených výroků a závěrů o digitalizovaných materiálech, zástupci mladší generace, kteří se řadí mezi tzv. *digitální domorodce*, se zjevně s produkty digitálního věku spřátelili mnohem snadněji a nadšeněji než mnozí učitelé a teoretici vzdělávání, kteří jako *digitální přistěhovalci* ne vždy vnímají evidentní výhody a potenciálně velké možnosti nových médií jako kvalitativně hodnotné změny ve vlastní výuce (Prensky 2001). Téměř všichni účastníci mého výzkumu jsou přesvědčeni, že výuka by měla projít zásadní proměnou a adaptací na nové digitální možnosti. Od jejich aplikace ve výuce si slibují zajímavější, podnětější, kreativnější, efektivnější, rozmanitější a věku přiměřenější formy, techniky a materiály výuky. To je jasným signálem, že v jejich vysokoškolském vzdělávání by mělo být zohledněno jak tradiční, tak digitální prostředí pro studium a výuku.

Zdroje

- CHAVES, Hamilton Viana & MAIA FILHO, Osterne Nonato & de MELO, Aemando Sérgio Emerenciano (2016): Education in times net generation: How digital immigrants can teach digital natives? In: *HOLOS*, 2, 347–356. <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554865026.pdf>.
- DURBABA, Olivera (2023). Zwischen Bildungsmisere und Bildungsreform(en): Reflexionen angehender Fremdsprachenlehrkräfte über moderne Bildungssysteme und Zukunftsperspektiven des institutionellen Fremdsprachenlernen. In: *Neofilolog*, Varšava, v tisku.
- HELDING, Lynn (2011). Digital Natives and Digital Immigrants: Teaching and Learning in the Digital Age. In: *Journal of Singing*, r. 68, č. 2, 199–206.
- KYSELA-SCHIEMER, Gerda (2015). Die Bedeutung des Einsatzes digitaler Medien (E-Learning) für Lehramtsstudierende. In: *Forschungszeitung*, r., 8, 34–38. Dostupné online: https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/forschung/Forschungszeitung/Digital_Forschungszeitung_Nr8.pdf.
- PRENSKY, Marc (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? In: *On the Horizon*, r. 9, č. 6, 1–6. Dostupné online: <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>.

WANG, Qian & MYERS, Michael D. & SUNDARAM, David (2013). Digital Natives und Digital Immigrants. In: *Wirtschaftsinformatik* r. 55, 409–420. Dostupné online: <https://doi.org/10.1007/s11576-013-0390-2>.

Internetové zdroje

Seznam zdrojů Liessmannových článků a nahrávek (cit. 11. 02. 2023):

URL 1: „Was ist Bildung? Von welcher Lebensschulung profitieren unsere Kinder?“

<https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2019/09/Liessmann-9-2019.pdf>.

URL 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/Einzeltexte/Referat_C.P._Liessmann.pdf.

URL 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>

URL 4: Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung (Kapitel: Pisa, Panik und Bologna)

https://files.hanser.de/Files/Article/ARTK_LPR_9783552057005_0002.pdf

URL 5: Prof. Dr. Konrad Liessmann spricht über die Herausforderungen der Digitalisierung

<https://www.youtube.com/watch?v=J7HQpFk7REA&t=193s>.

URL 6: Konrad Paul Liessmann: Die verblässende Idee von Bildung (NZZ Standpunkte 2014)

<https://www.youtube.com/watch?v=IPRuOxSZLVg&t=1223s>.



Spolufinancováno
z programu Evropské unie
Erasmus+

Tato publikace vznikla v rámci projektu Germanistik Digital 2020-1-SK01-KA226-HE094271, který byl spolufinancován Evropskou komisí. Za tuto publikaci nesou výhradní odpovědnost autoři. Evropská komise ani Národní agentura SAAIC nenesou odpovědnost za případné využití informací v ní obsažených.



Germanistik
Digital
Projekt Erasmus+

University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, 2023
ISBN 978-80-572-0324-7