



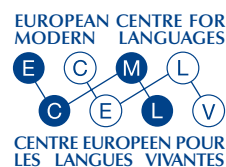
ROZVOJ DIGITÁLNÍHO OBČANSTVÍ A JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ

CES

Christian OLLIVIER

Catherine JEANNEAU

E-lang citizen team



Rozvoj digitálního občanství a jazykových kompetencí
Christian OLLIVIER a Catherine JEANNEAU

Přeložila Anna Pilátová

Evropské středisko pro
moderní jazyky Rady Evropy,
Graz

Francouzské vydání:

Développer citoyenneté numérique et compétences langagières ISBN 978-92-871-9317-9

Do českého jazyka přeložila Anna Pilátová

Za názory vyjádřené v tomto díle jsou zodpovědní autoři. Tyto názory nemusejí nutně odrážet oficiální politiku Rady Evropy.

Mimo užití pro komerční účely je povoleno reprodukovat jednotlivé pasáže (do 500 slov), ale jen pokud je zachována integrita textu a pasáž není užitá mimo kontext, tedy tak, že by poskytovala neúplné informace nebo byla jinak zavádějící ohledně povahy, rozsahu, či obsahu díla.

Zdroj musí být vždy citován jako „Rada Evropy, 2023“.

Ostatní dotazy a požadavky týkající se reprodukce či překladů tohoto dokumentu adresujte na Directorate of Communications, Council of Europe (F-67075 Strasbourg Cedex nebo publishing@coe.int).

Veškerou jinou korespondenci týkající se tohoto dokumentu zasílejte na European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, Nikolaiplatz 4, A-8020 Graz, Austria (information@ecml.at).

Titulní strana a grafická úprava:

European Centre for Modern Languages of the Council of Europe

www.ecml.at

ISBN 978-92-871-9318-6

Council of Europe, 2023

Obsah

Seznam vyobrazení	7
1 Úvod	8
2 Digitální občanství	9
2.1 Profil	10
2.2 Sociální aktéři s plurální identitou, kteří se zapojují do různých komunit	10
2.3 Práva, povinnosti a hodnoty	11
2.4 Online (inter)akce ve specifických oblastech	14
2.5 Sociální aktér, který jedná specifickým způsobem	15
2.6 Charakteristiky jednání občana jako uživatele digitálních nástrojů a zdrojů	15
2.6.1 Osobní atributy	15
2.6.2 Pozadí / infrastruktura	16
2.7 Propojení s jazykovým vzděláním	16
3 Digitální gramotnost	18
3.1 Původ a specifické rysy konceptu digitální gramotnosti	19
3.2 Rozdíly mezi gramotnostmi, kompetencí a dovednostmi	20
3.3 Digitální gramotnost: mnohostranný pojem	22
3.3.1 Dimenze digitální gramotnosti	22
3.4 Od instrumentální digitální gramotnosti k budování identity	24
3.4.1 Digitální gramotnost a svoboda jednání	24
3.4.2 Digitální gramotnost a budování identity	25
3.5 Pojetí digitální gramotnosti užívané v tomto projektu	25
3.6 Digitální gramotnost a studium a učení jazyků	26
3.7 Námi přijatý model digitální gramotnosti	28
3.7.1 Technologická gramotnost	29
3.7.2 Gramotnost tvorby významu	29
3.7.3 Interakční gramotnost	30
3.7.4 Socio-interakční kontext	30
3.7.5 Prostorový, časový a fyzický kontext	30
3.7.6 Kritický, etický a občanský rámec	30
4 Aktivní, participativní a transformativní pedagogika	31
4.1 Situované, distribuované a sdílené učení	31
4.2 Poskytování podpory	34
4.3 Reflexe	35
4.5 Shrnutí	38
5 Základy socio-interakčního přístupu: Prvořadost sociální interakce	38
5.1 Sociální interakce	39
5.2 Význam a vliv sociálních interakcí	40
5.3 Sociální interakce a spolutvorba významu	42
5.4 Sociální interakce a online komunity	44
5.5 Shrnutí	46
6 Pedagogický přístup: Učení reálné komunikace pomocí úkolů z reálného světa	47
6.1 Klíčové prvky socio-interakčního přístupu	47
6.2 Přístup orientovaný na úkoly a rozšíření perspektivy založené na jednání	48
6.3 Typologie úkolů podle sociálních interakcí	49
6.4 Úkoly cílené do reálného světa	52
6.4.1 Co jsou úkoly cílené na reálný svět	52

6.4.2	Pedagogické úkoly odvozené z reálného světa	55
6.4.3	Úkoly cílené na reálný svět se odehrávají na otevřených a participativních stránkách	57
6.4.4	Úkoly cílené na reálný svět nejsou zadávány, ale navrhovány	58
6.4.5	Úkoly cílící na reálný svět mají dvojí ukotvení	58
6.5	Pedagogická realizace úkolů cílených na reálný život	59
6.5.1	Filosofické ideje, o které se TBLT opírá	59
6.5.2	TBLT přístup užívaný projektem e-lang citizen	60
6.6	Učitelé a jejich žáci	62
6.6.1	Žáci pracující na úkolech cílených do reálného světa	62
6.6.2	Učitelé a jejich role	64
6.7	Otázka hodnocení	66
6.7.1	Společenské hodnocení v socio-interakčním kontextu úkolu	66
6.7.2	Formativní hodnocení ve vzdělávacím kontextu	67
6.7.3	Sebehodnocení a hodnocení spolužáků	67
6.7.4	Zrcadlení úkolů pro souhrnné hodnocení	68
6.8	Reflektivní úkoly	68
7	Prezentace pracovních listů	69
7.1	Dvoudílný pracovní list	69
7.2	Části pracovních listů	70
7.2.1	Úkol	70
7.2.2	Webové stránky	70
7.2.3	Další informace: úroveň, jazykové aktivity, cíle týkající se digitálního občanství a gramotnosti	71
7.2.4	Možné kroky	73
7.2.5	Nápověda – Myslete na to, ke komu se obrácíte	73
7.2.6	Nápověda – Pracujte na aspektech, které se týkají jazyka	74
7.2.7	Podněty k zamyšlení	74
7.3	Rozdíly mezi pracovními listy úkolů cílících na reálný svět a pracovními listy reflektivních úkolů	75
8	Pozvání	76
	Bibliografie	77

Seznam vyobrazení

- Obr. 1 – Dvacet kompetencí zahrnutých v modelu kompetencí pro kulturu demokracie... 13
- Obr. 2 – Konceptuální referenční model DigComp, 2022...21
- Obr. 3 – Model digitální gramotnosti ve studiu a výuce jazyků adaptovaný z Olliviera a *e-lang* projektu (2018) ...28
- Obr. 4 – Model úkolů...53
- Obr. 5 – Popis úkolu „Představte osobnost na Wikipedii“...70
- Obr. 6 – Prezentace doporučených stránek v popisu úkolu „Představte osobnost na Wikipedii“...70
- Obr. 7 – Cíle týkající se digitálního občanství a gramotnosti v popisu úkolu „Představte osobnost na Wikipedii“...72
- Obr. 8 – Seznam jazykových aktivit, na které cílí úkol „Představte osobnost na Wikipedii“...72
- Obr. 9 – Prezentace vícejazyčné dimenze úkolu „Představte osobnost na Wikipedii“...73
- Obr. 10 – Náповěda pro studenty pracující na úkolu „Představte osobnost na Wikipedii“: socio-interakční komponent...73
- Obr. 11 – Náповěda pro studenty pracující na úkolu „Představte osobnost na Wikipedii“: jazykový komponent...74
- Obr. 12 – Podněty k zamyšlení pro studenty pracující na úkolu „Představte osobnost na Wikipedii“...74
- Obr. 13 – Podněty k zamyšlení pro studenty v zadání úkolu „WikiHow – svět instrukcí“...75

1 Úvod

Tato brožura uvádí do základních konceptů digitální gramotnosti a občanství a představuje pedagogický přístup vyvinutý týmem projektu *e-lang citizenship* („K digitálnímu občanství skrze jazykovou výchovu“). Tento projekt probíhal v letech 2020–2022, navazoval na *e-lang* projekt „K digitálnímu občanství skrze jazykovou výchovu“ (www.ecml.at/elang) a byl součástí programu „Inspirovat k inovaci v jazykovém vzdělávání: měnící se kontexty, vyvíjející se kompetence“ Evropského střediska pro moderní jazyky (ECML) Rady Evropy. Tuto brožuru vydáváme, jelikož jsme přesvědčeni, že jakýkoliv návrh na užití digitálních technologií se musí zakládat na jasně formulované didaktické a pedagogické koncepci.

Také jsme považovali za důležité definovat, co náš tým míní digitálním občanstvím a digitální gramotností. V prvních dvou kapitolách proto představíme definice a načrtne jednotlivé součásti digitálního občanství a gramotnosti.¹

Pedagogický rámec projektu *e-lang citizen* stojí dvou hlavních pilířích: aktivní, participativní a transformativní pedagogice (představena v kapitole 3) a socio-interakční vizi komunikace a jednání (viz kapitola 4). Tyto principy, představené níže v této brožurce, by měly být začleněny do studia a výuky jazyků prostřednictvím úkolů mířících do reálného světa (viz kapitola 5). Jde o úkoly, které studentům pomáhají nejen ve studiu jazyků, ale i v rozvoji kompetencí z oblasti digitální gramotnosti a občanství. Studenti se skrze práci na úkolech z reálného světa stávají občany a uživateli jazyků a digitálních technologií a zdrojů. V této brožurce budeme nadále užívat pojem občan ve smyslu uživatele jazyka a digitálních technologií.

Kromě tohoto typu úkolů obsahuje projekt *e-lang citizen* i podněty k zamyšlení (představené v kapitole 5), které se týkají různých dimenzí digitálního občanství. Jejich cílem je přivést studenty k zamyšlení nad užíváním digitálních technologií, zvláště pak nad tím, jak je užívají oni sami.

V kapitole 6 vysvětlujeme, jak náš projekt ovlivnil pracovní listy pro učitele jazyků, kteří chtějí implementovat pedagogický přístup projektu *e-lang citizen*. Učitelé mohou tyto pracovní listy přizpůsobit svým žákům, jejich potřebám, omezením a kontextům. Pracovní listy jsou volně přístupné v databázi na webových stránkách našeho projektu. Úkoly, které navrhujeme, jsou určeny pro školy druhého stupně a výše.

¹ V případě posledně jmenovaného pojmu přejímáme a rozvíjíme to, co jsme již navrhli v rámci projektu *e-lang*.

Doufáme, že podobně jako u návrhů, které jsme představili v projektu *e-lang*, i tyto návrhy představené v této brožuře zaujmou učitele, kteří budou žákům chtít pomoci rozvíjet digitální gramotnost a občanství v rámci rozvoje komunikačních a akčních kompetencí.

2 Digitální občanství²

Hlavním cílem projektu *e-lang citizen* je otevřít cestu k práci na digitálním občanství v rámci jazykového vzdělávání. Pojem „digitální občanství“ je proto v samých základech projektu. Je to komplexní a dynamický koncept, který se neustále rozvíjí a zahrnuje mnoho aspektů a dimenzí (Choi et al., 2017). Není to tedy ustálený pojem, a proto bychom si měli – než se ponoříme do pedagogických aspektů – ujasnit naše pojetí digitálního občanství.

V této kapitole představíme profil digitálního občana, uživatele jazyků a digitálních nástrojů a zdrojů. Tento profil se zakládá na meta-analýze 98 nedávno publikovaných textů, v nichž jsme identifikovali definice digitálního občanství a jeho součástí. Tyto texty z let 2016 až 2020 jsou dílem národních i mezinárodních organizací (např. Rada Evropy nebo UNESCO) a odborníků na tuto tematiku.³

Zde je na místě poznamenat, že tento profil není ani model ani cíl, jehož bychom se měli snažit dosáhnout. Je to spíš strukturovaná kompilace toho, co náš tým našel v analyzované literatuře. Smyslem tohoto profilu je pomoci učitelům jazyků identifikovat aspekty, na nichž by mohli se žáky pracovat, pokud se rozhodnou zapojit se do výchovy k digitálnímu občanství.

Spíše než o „digitálních občanech“ se snažíme mluvit o občanech jako o uživatelích jazyků, digitálních nástrojů a zdrojů, protože máme za to, že implikovaný kontrast mezi digitálními a nedigitálními občany je zavádějící. Spíš tedy chceme mluvit o lidech, kteří se zapojují do různých komunit a účastní se dění v digitálních i nedigitálních komunitách, které na sebe navíc mohou navazovat. To nám také umožňuje soustředit se na člověka jako sociálního aktéra spíš než na nějaký více abstraktní pojem.

² Tato kapitola se částečně zakládá na profilu občanů jako uživatelů jazyka a digitálních technologií, který byl publikován na webových stránkách projektu (*e-lang* Team, 2021). Čtenáři také mohou najít podrobnější verzi v článku v časopise *Lidil* (Ollivier et al., 2021).

³ Seznam textů je k dispozici online na

www.zotero.org/groups/2719003/metaanalyse_citoyen_usager_du_numerique/library.

2.1 Profil

Než se pustíme do rozboru různých aspektů občanů jako uživatelů jazyka a digitálních nástrojů, chtěli bychom na tomto místě představit obecný profil založený na námi analyzované literatuře z nedávné doby.

Občana jako uživatele jazyka a digitálních nástrojů považujeme za subjekt:

- který je sociální aktér
 - s plurální identitou,
 - zapojený do různých online i offline komunit;
- jeho jednání je do značné míry ovlivněno právy a povinnostmi vyplývajícími z jeho osobních i sdílených hodnot;
- který přichází do styku s technologií v digitálním prostoru
 - ve specifických oblastech,
 - specifickými způsoby,
 - které se zakládají na osobních vlastnostech a
 - jsou ovlivněny kontextem a dostupnou infrastrukturou.

2.2 Sociální aktéři s plurální identitou, kteří se zapojují do různých komunit

S rozšířením internetu silně vzrostlo i zapojení do online komunit. Lidé teď bývají členy celé řady online i offline komunit a nemusejí cítit závazky vůči žádné z nich (Emejulu & McGregor, 2019). Pojem „komunita“ tu užíváme v nejširším možném smyslu. Můžeme tedy mluvit například o komunitách mluvené řeči sestávajících se z několika lidí, kteří přímo komunikují; mohou to být například dva lidé, kteří spolu mluví, nebo skupina kolegů, kteří diskutují. Může se ale také jednat o větší komunity, které spojují určité webové stránky.

V závislosti na skupině, k níž člověk patří, se může měnit i jeho zapojení. Na určité platformě můžeme zdůraznit určitý aspekt naší identity nebo dokonce vytvořit i celé její nové části. Užitím vlastního jména nebo přezdívky, sdílením určitých informací, ale i online jednáním na různých platformách si můžeme v komunitách, do nichž jsme zapojeni, vytvářet různé specifické identity

Občané jako uživatelé digitálních nástrojů mohou snadno přecházet mezi jednáním v offline světě a jednáním online – a jejich činy v jednom světě mohou mít dopad na ten druhý (Alharbi

& Alturki, 2018). Například informace získané online může vést k určitému jednání v offline prostoru a naopak. To, co uživatel zažije, naučí se nebo odzkouší v nedigitálním prostoru, může být přeneseno na digitální platformu.

Pro občany jako uživatele digitálních nástrojů je důležité, aby se jim dařilo propojovat různé aspekty vlastní identity a zvládat své jednání online i offline v různých komunitách, v nichž se angažují.

2.3 Práva, povinnosti a hodnoty

Spolu s angažovaností do nejrůznějších komunit vyvstává otázka práv a povinností, která je v samém srdci konceptu občanství. Jak bylo výše řečeno, v případě občanů jako uživatelů digitálních nástrojů (nikoliv tedy coby občanů určité země) se člověk nevztahuje k jedné určité komunitě nebo společnosti s jednotným systémem hodnot, práv a povinností. Proto musí brát v potaz práva a povinnosti, jimiž se řídí každá z nich, přičemž tato práva a povinnosti mohou být buď explicitně definována, anebo jen implicitně vyplývat ze zavedených zvyklostí. Pokud tedy uživatelé jednají online, měli by si být vědomi toho, že existují různé referenční rámce, rozumět jim a brát je v potaz. Měli by zohledňovat vlastní hodnoty a mravní zásady, ale i práva a povinnosti sahající nad rámec těch, jimiž se jednotlivé komunity řídí.

Někteří autoři zmiňují také práva a povinnosti, které jsou povahy politické, ekonomické a sociální (Mossberger et al., 2017) a platí i mimo rámec jednotlivých komunit. Patří mezi ně například duševní vlastnictví a dodržování licencí, právo na soukromí a bezpečí (včetně zabezpečení dat a osobní bezpečnosti ve vztahu ke konceptům psychologické a fyzické pohody), právo na přístup k nástrojům, síti, digitálním médiím a informacím, právo na začlenění (v souvislosti s účtami k diverzitě), anebo právo na svobodu slova, publikaci a tvorbu (Richardson & Milovidov, 2019). Někdy jsou v této souvislosti zmiňovány i pojmy jako sociální spravedlnost, rovnost, nebo rovné příležitosti (Brown et al., 2016; Emejulu & McGregor, 2019). Někteří autoři k tomuto výčtu přidávají ještě právo hájit vlastní přesvědčení, na svobodu shromažďování a právo demonstrovat (Türk, 2018).

K tomuto seznamu bychom ještě měli dodat řadu práv (takzvaných práv 4. generace) (Türk, 2018), která se vztahují přímo k digitálnímu prostředí:

Právo na informační sebeurčení (právo mít kontrolu nad uchováváním dat, která člověk generuje aktivitou na digitálních sítích, a právo rozhodovat, co se s nimi stane), právo být zapomenut, právo na přenos dat (právo vzít si s sebou a užívat vlastní data při přechodu z jednoho počítačového systému na jiný), právo na přístup k vlastním datům a na jejich opravu. (Türk, 2018)⁴

Volba hodnot, a tedy i práv a povinností, na které se v určité komunitě klade důraz, je věc, o níž si explicitně nebo implicitně rozhodují komunity samy. U národních a nadnárodních organizací mají tato rozhodnutí silně politickou dimenzi. Evropské středisko pro moderní jazyky (ECML), díky jehož podpoře se projekt *e-lang citizen* uskutečnil, se zasazuje o šíření hodnot, které považuje Rada Evropy (Committee of Ministers, 2019) za základ svých aktivit: lidská práva, demokratická práva a vláda práva. Charta o výchově k demokratickému občanství a k lidským právům Rady Evropy (Council of Europe, 2010) definuje tyto dvě oblasti vzdělávání a specifikuje navržené hodnoty následovně:

„Výchovou k demokratickému občanství“ se míní vzdělávání, průprava, šíření, informace, postupy a aktivity, jejichž cílem je poskytnout studentům vzdělání, schopnosti a porozumění, formovat jejich přístupy a jednání, dát jim schopnost vykonávat a bránit svá demokratická práva a povinnosti ve společnosti, naučit je cenit si diverzity a hrát aktivní roli v demokratickém životě ku prospěchu a obraně demokracie a vlády práva.

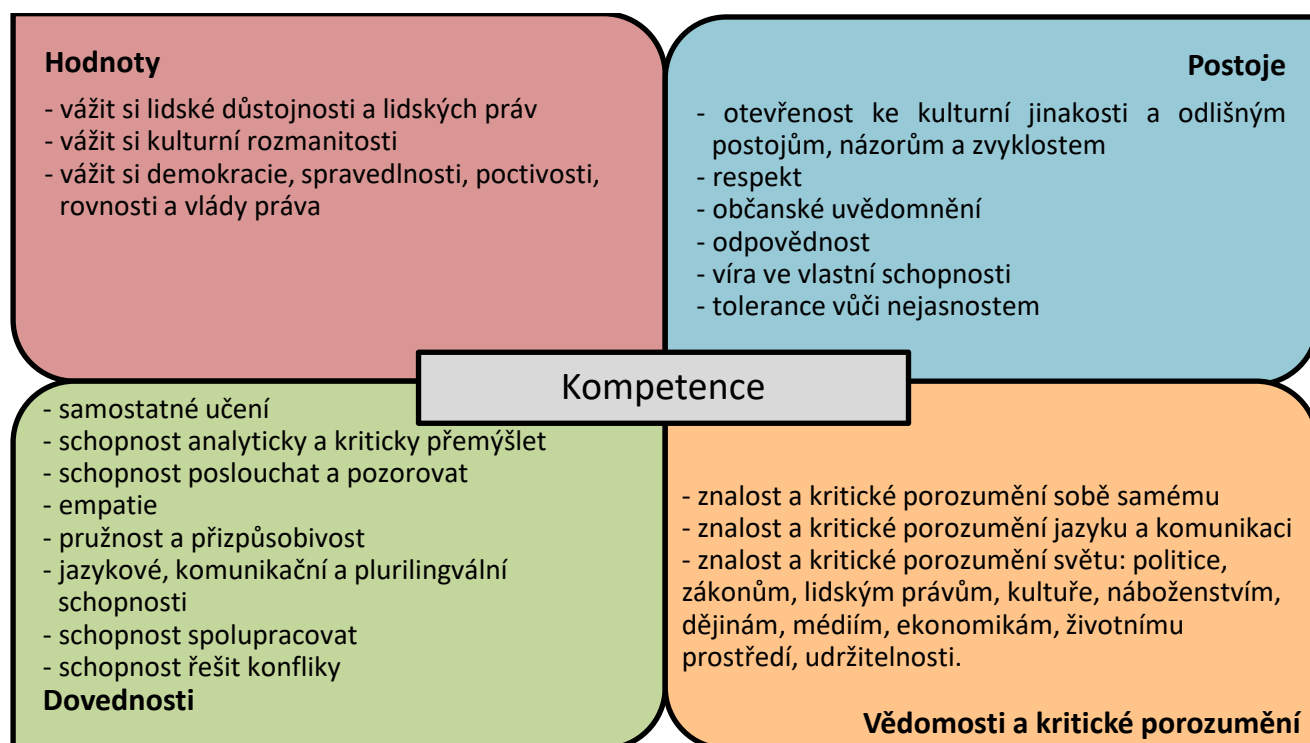
Výchovou k lidským právům se míní

Vzdělávání, průprava, šíření, informace, postupy a aktivity, jejichž cílem je poskytnout studentům vzdělání, schopnosti a porozumění a formovat jejich přístupy a jednání, dát jim schopnost přispívat k budování a obraně univerzální kultury lidských práv ve společnosti v zájmu šíření a obrany lidských práv a základních svobod.

V návaznosti na toto Rada Evropy vytvořila projekt „Kompetence k demokratické kultuře a mezikulturním dialogu“, který vyvinul *Referenční rámec kompetencí pro demokratickou kulturu* (<http://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>). Tento referenční rámec zahrnuje model kompetencí pro kulturu demokracie, který zahrnuje dvacet kompetencí vytyčených v brožuře *Kompetence pro demokratickou kulturu: Žít*

⁴ „...le droit à l'autodétermination informationnelle (le droit à maîtriser le dépôt et le devenir de ses propres données générées par l'activité sur les réseaux numériques), le droit à l'oubli, le droit à la portabilité des données (le droit de pouvoir transporter et utiliser ses données en passant d'un système informatique à un autre), le droit d'accès aux données ou à leur rectification.“

pospolu jako sobě rovní v demokratických a kulturně rozmanitých společnostech (Council of Europe, 2016).



Obr. 1: Dvacet kompetencí zahrnutých do kompetenčního modelu pro kulturu demokracie

Materiály vyvinuté pro tento referenční rámec si kladou za cíl „vybavit mladé lidi veškerými kompetencemi, které potřebují k ochraně a šíření lidských práv, demokracie a vlády práva, k efektivnímu zapojení do demokratické kultury a k mírovému soužití s ostatními lidmi v kulturně rozmanitých společnostech“ ([www.coe.intencions-for-democratic-culture](http://www.coe.int/t/t20/Intencions-for-democratic-culture)).

Všechny tyto prvky byly brány v potaz jak v rámci projektu *e-lang citizen*, tak i v pracích na téma digitálního občanství a gramotnosti, které přirozeně kladou důraz na specifickou povahu jednání občanů v digitálním prostoru. Model uživatele jazyka a digitálního občana nemůže zahrnovat specifické hodnoty jako takové, ale je povinností občanů, aby se jimi v digitálním světě řídili, tedy aby se řídili různými hodnotami v závislosti na komunitách, s nimiž přicházejí do styku. Občané by také měli vědět, jak s těmito hodnotovými systémy nakládat, a uvědomovat si možnost z nich plynoucích možných střetů hodnot.

Jelikož *e-lang* je projektem Evropského střediska pro moderní jazyky Rady Evropy, naše práce a projekty reflektují práva, která se Rada Evropy snaží prosazovat. Tvoří pevný základ naší práce o digitálním občanství. Další informace najdete v různých dokumentech a zdrojových

materiálech projektů Rady Evropy, které byly vytvořeny coby výstupy Referenčního rámce pro kompetence k demokratické kultuře (www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture) a vzdělávání k digitálnímu občanství (www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/home).

2.4 Online (inter)akce ve specifických oblastech

Texty v námi zkoumaném korpusu odrážejí různorodost jednání občanů v online prostoru: lidé v digitální prostoru přemýšlejí, cítí, komunikují, pracují, učí se, konzumují (zboží i obsah), tvoří, ale i navazují a udržují sociálních vztahy. Jejich jednání se může odehrávat v následujících pěti oblastech: společenské (v rámci osobních vztahů i komunit), socioekonomické, vzdělávací, kulturní (a interkulturní) a politické (v nejširším slova smyslu).

V závislosti na způsob zapojení můžeme občany jako uživatele digitálních nástrojů rozdělit na čtyři typy (Cassells et al., 2016):

- konzumenty a diváky: tato kategorie zahrnuje aktivity jako brouzdání po internetu, vyhledávání, čtení, poslouchání, dívání se a vše co spadá pod zpracování informací (ověřování, hodnocení atp.);
- zprostředkovatele, tedy osoby, které sdílejí nebo i hodnotí či komentují například informace;
- tvůrce obsahu, postupů, nástrojů, ale i způsobů interakce (ve fórech, blozích, wiki stránkách atp.) a účasti v digitální společnosti;
- tvůrce změn ve společnosti, kteří se podílejí na tvorbě sociálních projektů a prosazují například inkluzi, zdraví, duševní pohodu, ochranu životního prostředí, nebo boj proti nerovnostem. Tento typ občanů jako uživatelů digitálních technologií přispívá ke změně kontextů i komunit (online i offline), a tím také ke změně práv, povinností a hodnot, na nichž tyto komunity a společnosti stojí.

Zde nutno poznamenat, že tyto způsoby zapojení nejsou stádia nebo úrovně, kterých by měl člověk postupně dosáhnout. Je to klasifikace, která nám umožňuje kategorizovat občany v komunitách podle jejich jednání. Stupeň i formy zapojení závisejí na osobních zájmech, kontextech, znalosti pravidel a konvencí, na jazycích, které daný člověk ovládá, pocitu, že se může (nebo nemůže) svobodně vyjádřit, aniž by mu něco hrozilo atp.

Je tedy možné, že například v oblasti ochrany životního prostředí se určitý člověk spokojí se získáváním informací. Bude se tedy chovat jako (informovaný) konzument informací, na

jejichž základě pak bude nebo nebude jednat v nedigitálním prostoru. V oblasti kultury může tentýž člověk hlavně přeposílat informace (které si dříve vybral a ověřil) týkající se představení nebo kulturních událostí v regionu. Zároveň ale může být i tvůrcem obsahu na originálním blogu o cestování, kde popisuje své zážitky z cest, aniž by do toho míchal politiku nebo sociální otázky. A konečně může tento člověk také hrát transformativní roli v hnutí Black Lives Matter tím, že bude navrhopvat konkrétní činy.

2.5 Sociální aktér, který jedná specifickým způsobem

Autoři textů, které jsme analyzovali, identifikovali různé jednání občanů, kteří užívají digitální technologie. Zde je seznam charakteristik takového jednání, které jsme v literatuře vysledovali. Jednání občana doby uživatele jazyků a digitálních nástrojů by *ideálně* mělo být:

- stálé a pravidelné;
- kompetentní a efektivní;
- informované a uvědomělé (otevřené novým názorům);
- etické a zodpovědné (svobodné, smysluplné, zdvořilé, uctivé, inkluzivní a mělo by dodržovat jak právní předpisy, tak pravidla netikety);
- bezpečné pro danou osobu, ostatní, pro životní prostředí, fyzické a duševní zdraví atp.);
- koherentní (v souladu s vlastními názory a hodnotami).

2.6 Předpoklady ovlivňující jednání občana při užívání digitálních nástrojů a zdrojů

2.6.1 Osobní předpoklady

V oblasti jazyků a digitálních technologií potřebuje občan, který je uživatelem jazyků a digitálních technologií, následující:

- vědomosti (jazykové, kulturní, týkající se digitálního světa atd.);
- kompetence (především kognitivní a socioemocionální) a know-how (technické);
- povědomí (ve vztahu k různým aspektům digitálního občanství, například povědomí o tom, co je či není bezpečné, nebo o etickém jednání);
- kritické porozumění digitálnímu světu, informacím, jejich užití atp.;
- postoje čili měkké dovednosti, včetně schopnosti zapojit se.

Aby člověk mohl jednat eticky a zodpovědně, musí mít například povědomí o tom, jaké jednání je etické a zodpovědné a znát i kriticky rozumět vlastním právům a povinnostem. Člověk také musí mít nutnou zkušenost (např. s technologiemi) a znalosti, aby mohl prosazovat svá práva, dostát svým povinnostem a chtít se k něčemu zavázat. Lidé by si také měli uvědomovat dopad (ekologický, společenský atp.) vlastního jednání a chovat se podle toho. Řada autorů také zdůrazňuje otevřenost celoživotnímu vzdělávání (Cassells et al., 2016), aby se člověk mohl vyrovnat se stále se měnícími kontexty, technologiemi a postupy.

2.6.2 Pozadí / infrastruktura

Aby člověk mohl jednat jako občan v digitálním prostoru, měl by mít výše zmíněné osobní vlastnosti. Kromě toho musí občanskému chování napomáhat i kontext a infrastruktura. Autoři textů, které jsme analyzovali, zdůrazňují určité podmínky, které výkon digitálního občanství usnadňují:

- spravedlivý nebo dokonce rovný přístup k technologii, sítím a online obsahu;
- bezpečná technologická infrastruktura;
- právní rámec podporující aktivní zapojení a jednání;
- spolehlivé zdroje informací;
- a nakonec zcela klíčový element, a to svobodný a rovný přístup ke vzdělání ohledně digitálního občanství.

2.7 Propojení s jazykovým vzděláním

Při sestavování profilu občana jako uživatele digitálních nástrojů jsme definovali cíle vzdělávání k digitálnímu občanství. Jejich záměrem je pomoci lidem v (inter)akci v několika jazycích v digitálním prostoru pravidelně, eticky, zodpovědně a bezpečně. Záměrem této sekce je ukázat relevanci jazykové gramotnosti pro digitální občanství.

Především si musíme uvědomit, že velká část jednání občanů jako uživatelů digitálních nástrojů vyžaduje silné zapojení jazykových aktivit. Bez dobré jazykové vybavenosti člověk nemůže jednat jako občan. Nemůže vyhledávat, číst, poslouchat, sledovat, nebo smysluplně zpracovávat informace; jen těžko by se mohl zapojit do fóra, přispět do Wikipedie nebo něco podobného. Kromě toho je při užívání digitálních technologií možné číst i publikovat ve více jazycích, přecházet z jednoho jazyka do druhého nebo je dokonce kombinovat. V digitálním

světě, kde se jazyky střídají nebo mísí, je vícejazyčnost – hlavní cíl jazykového vzdělávání – čím dál tím důležitější. A naopak: bez dosažení těchto předpokladů je v digitálním prostoru těžké dosáhnout dobré jazykové interakce. Občan je tedy při užívání digitálních technologií zároveň uživatelem digitálních technologií i jazyků.

Vzdělávání v digitálním občanství a vzdělávání jazykové jsou si podobné v tom, že se snaží rozvíjet a připravovat sociální aktéry (Council of Europe, 2001, 2018). Oba tyto typy vzdělání předpokládají, že sociální aktér jedná ve vícero komunitách, ať již jazykových, tedy tvořených lidmi, kteří spolu napřímo komunikují, anebo „virtuálních“, jejichž členové mohou pobývat kdekoli po světě. V socio-interakčním přístupu (viz níže a Caws et al., 2021; Ollivier & e-lang Project, 2018) k jazykovému vzdělávání, který tvoří základ výchovy k digitálnímu občanství, hrají tyto komunity klíčovou roli. Vlastně můžeme říct, že tento přístup předpokládá, že jednání lidí je do velké míry určeno právě jejich interakcemi v rámci těchto komunit a při interakci s nimi. Jednání občanů je tedy podstatně ovlivněno komunitou, kde se jejich (inter)akce odehrávají.

Jazyková dimenze výkonu občanství a pojetí občana, uživatele jazyka a digitálních technologií, coby sociálního aktéra jsou tedy důležité styčné body, které propojují jazykovou průpravu se vzděláním v digitálním občanství. K těmto dvěma konceptům se přidávají ale i další, konkrétnější podobnosti:

- Koncept zprostředkování, který je důležitý zvláště při učení jazyků (jak zdůrazňuje i *CEFR Companion Volume*; Council of Europe, 2018), je zcela klíčový pro výchovu k digitálnímu občanství, zejména kvůli častému sdílení a zprostředkovávání na sociálních sítích.
- Koncept diverzity lidí, společností a komunit je základem interkulturní dimenze veškeré komunikace a je to také důležitý aspekt vzdělávání občanů jako uživatelů jazyků a digitálních nástrojů. Aby člověk mohl být takovým občanem, musí rozvíjet své povědomí o relevantních individuálních i sdílených hodnotách a brát v potaz konvence a zvyklosti, jimiž se řídí specifické kontexty (inter)akce, aby bylo dosaženo vzájemného porozumění. To je motivováno otevřeností vůči diverzitě a jinakosti, a pokud si to lidé uvědomují, může dojít ke transformaci jednotlivců, komunit i společenství. Je to blízko Byramovu konceptu *savoir s'engager* (Byram, 1997), který předpokládá kritické kulturní povědomí.

- Mezi právy zmiňovanými odborníky na digitální občanství se nacházejí i práva stojící u samých základů jazykového vzdělávání: právo na inkluzi a úcta k diverzitě, zejména kulturní a jazykové.
- Konečně pak je na místě dodat, že vícejazyčnost je přínosná při zapojení do digitálních prostorů, v nichž účastníci užívají jeden nebo více jazyků, případně i směs několika jazyků. Tato schopnost je zvláště důležitá, pokud se člověk snaží získat informace z více zdrojů a ty jsou publikované v různých jazycích. Je to relevantní i když se člověk snaží zjistit něco o zemi, kde se publikuje v „cizím“ jazyce. Stejně tak zapojení do některých mezinárodních hnutí může zahrnovat kontakt s lidmi užívajícími různé jazyky. Komunikace s těmito partnery v jejich jazyce nebo možnost, aby každý komunikoval ve vlastním jazyku, pak může být – ve spojení s aktivací strategií vzájemného porozumění – výrazně výhodnější než užívání společné řeči, která není řečí nikoho z účastníků debaty.

Proto máme pocit, že výuka a učení se jazyků by se mělo orientovat na takové jazykové vzdělávání, které pomocí procesů a úkolů vyžývajících k zamyšlení bude klást důraz na rozvoj přístupů (zejména kritických), dovedností, znalostí a uvědomění nutného pro výkon (digitálního) občanství. To by mělo jednotlivcům umožnit jednat a komunikovat v různých jazycích, online a offline, v místních i globálních komunitách, ale i v meziosobních vztazích bezpečně, informovaně, eticky a zodpovědně.

V pedagogickém přístupu, který zde představíme, rozvíjíme základy jazykového vzdělávání, které je napojeno na vzdělávání k digitálnímu občanství, a navrhujeme konkrétní způsoby, jak toho dosáhnout. Než se ale do toho pustíme, měli bychom si objasnit různé dimenze digitální gramotnosti.

3 Digitální gramotnost

Digitální technologie prostupují mnoho oblastí osobního i pracovního života. Vzdělávání týkající se optimálního užití a zvládnání těchto technologií a jejich aplikací se proto stalo společenskou a vzdělávací prioritou. Potřeba vzdělávání v této oblasti se jasně projevila během pandemie Covid-19, kdy se celá řada našich základních denních aktivit (pracovních, vzdělávacích i společenských) přesunula do online prostoru. Období izolace a nástup online vzdělávání ukázaly, že zlepšení v digitální gramotnosti je zapotřebí zvláště v oblasti vzdělávání.

Pojem digitální gramotnost se často užívá v širokém smyslu jako označení pro schopnost efektivně užívat digitální technologie, ale zahrnuje i další aspekty, jako například kritický a etický postoj k technologiím.

Ačkoliv se pojem digitální gramotnost užívá hojně, neexistuje konsensus na jeho správné definici. K nejasnostem přispívá to, že se užívá v různých oborech, které pojem užívají každý v trochu jiném smyslu. Navíc se koncept digitální gramotnost silně podobá pojmu digitální občanství (který je diskutován v následujících kapitolách). Místy se tyto pojmy dokonce překrývají, což výrazně přispívá k potížím s jejich definicí a vzájemným rozlišováním. Pro nás je tedy velmi důležité oba pojmy jasně definovat a vytýčit. Mimo to je zde na místě poznamenat, že ačkoliv „digitální gramotnost“ je nejrozšířenější pojmenování daného konceptu, jsou tu i jiné, více méně synonymní výrazy, jako například „digitální kompetence“ (užívaný Evropskou komisí v brožuře *Evropský rámec digitálních kompetencí pro občany*; Vuorikari et al., 2016, 2022) nebo „digitální způsobilost“, který užívají členové organizace Jisc (Beetham, 2017).

V této kapitole se tedy budeme snažit vysvětlit pojem digitální gramotnost, který je jedním z pilířů projektu *e-lang*, a nastínit jeho jednotlivé součásti. Proto teď rychle projdeme různé aspekty s tímto konceptem spojené a podíváme se na pár základních definic. Následující krátký přehled nám umožní zaujmout pozici vůči existující literatuře na toto téma a představit model digitální gramotnosti v jazykovém vzdělávání, který jsme v rámci našeho projektu vypracovali.

3.1 Původ a specifické rysy konceptu digitální gramotnost

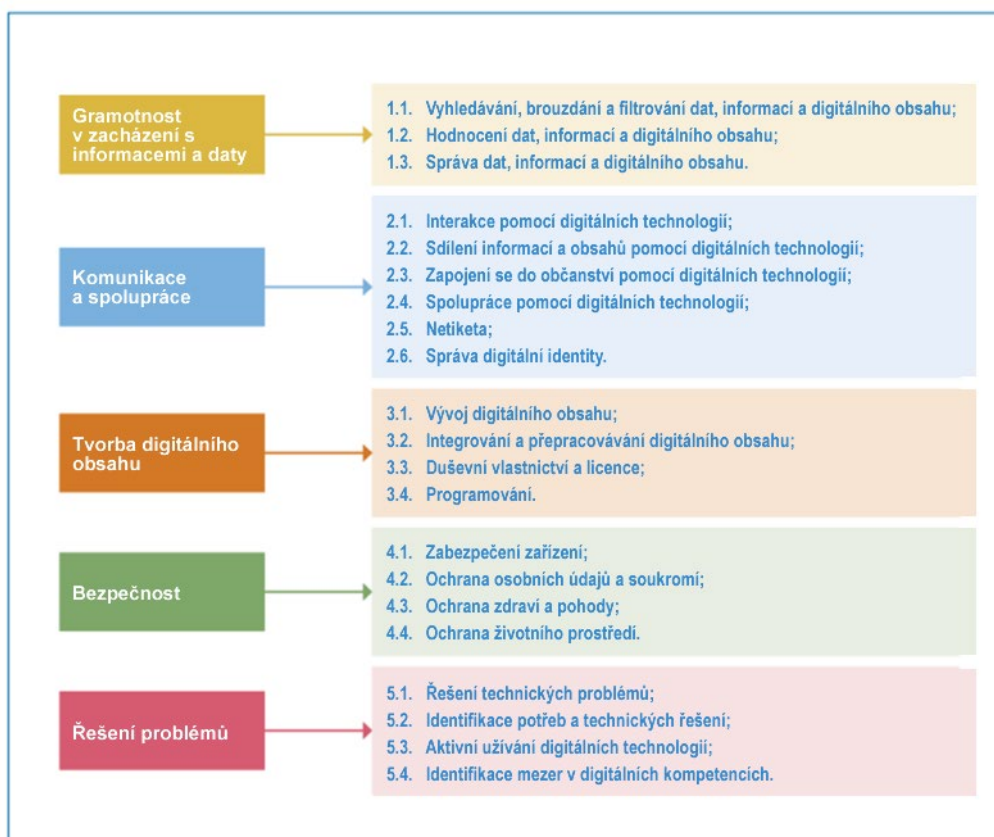
Pojem digitální gramotnost vznikl koncem 90. let 20. století. Předtím byly digitální kompetence vnímány primárně jako čistě technické znalosti či dovednosti. Tento v podstatě technický přístup spojoval užívání informačních a komunikačních technologií se schopností užívat digitální nástroje (Bélisle, 2006), tedy se souborem obecných dovedností jako je užívání textového procesoru nebo schopnost sestavit graf na základě tabulky. To silně ovlivnilo i ranné definice digitální gramotnosti, které klasifikovaly jednotlivce na škále kompetencí od začátečníka až po experta na úkoly vyžadující užití digitálních technologií. Tento přístup jasně dokresluje i certifikáty jako například *European Computer Driving Licence* (EDCL), které se zaměřují se na progresi popsanou konkrétními ukazateli a indikují, zda bylo dané kompetence dosaženo, či nikoli.

Paul Gilster se od tohoto funkčního konceptu distancoval už ve své knize z roku 1997 (která se stala klasickým dílem oboru), když napsal, že „digitální gramotnost je o zvládnání nápadů, nikoliv úderů na klávesnici“ (Gilster, 1997). Vyzdvihnul tak kognitivní dimenzi digitální gramotnosti. Podle Gilstera pomáhá digitální gramotnost lidem plně rozumět, co je představeno v digitálním formátu, protože se naučí, jak informace zpracovávat (získávat je, vyznat se v nich, hodnotit je) a vytvářet nové. Digitální gramotnost tedy musí zahrnovat schopnost kritického myšlení, které lidem pomáhá „dělat si informovaný úsudek o tom, co člověk najde online“ (Gilster, 1997).

3.2 Rozdíly mezi gramotností, kompetencí a dovednostmi

Pojem „digitální gramotnost“ se liší od pojmu „kompetence“ nebo „dovednost“ jak tím, že se užívá v jiných kontextech, tak i konotacemi a možnými významy. Spante et al. (2018) poznamenávají, že tyto pojmy jsou často užívány synonymně, ale také zjistili, že zatímco výraz „digitální kompetence“ převládá v oficiálních publikacích, ve výzkumu je častěji užíván pojem „digitální gramotnost“.

Pojmy „kompetence“ a (do určité míry) „schopnosti“ jsou tedy častěji spojovány s profesním životem, kde jsou představovány jako podmínky dobrých výsledků v daném kontextu. Popisují digitální dovednosti nutné k práci v určitém oboru (např. znalost užití specializovaného výpočetního softwaru ve finančnictví nebo softwaru pro online rezervace v sektoru turismu). Pojem „kompetence“ také navozuje představu soustředění na technologii jako takovou nebo na určitý úkol. Aby byl člověk kompetentním uživatelem digitální technologie, musí být schopen prakticky užívat znalosti, dovednosti a porozumění technologiím. To mu pak umožňuje vykonávat úkoly, například nacházet digitální nástroje pro určitý úkol, měnit postupy v reakci na změny technologie, nebo komunikovat či spolupracovat pomocí technologií. Digitální kompetence lze tedy prokázat, uznat, nebo hodnotit; příkladem je již zmíněný *European Reference Framework of Digital Competences for Citizens* (Carretero-Gomez, Vuorikari & Punie, 2017), který zahrnuje 21 kompetencí na osmi úrovních znalosti, přičemž jejich zvládnutí lze hodnotit pomocí deskriptorů.



Obr. 2: Konceptuální referenční model DigComp, 2022

Digitální gramotnost se oproti tomu soustředí víc na rozvoj jednotlivců a považuje je za sociální aktéry, uživatele digitálních technologií. Proto digitální gramotnost zahrnuje i kognitivní aspekty a společenská pravidla.

Ačkoliv si všechny tři koncepty (digitální schopnosti, kompetence a gramotnost) všímají i potřeby zaujmout kritický odstup od digitálních nástrojů, digitální gramotnost kladě větší důraz na hodnoty, postoje a přesvědčení jednotlivců. Kromě toho také zdůrazňuje význam jazyka, zvláště pak jeho diskurzivní a textovou dimenzi, a zahrnuje tak i sociální aspekt studia a výuky jazyků.

Můžeme tedy shrnout:

- Digitální kompetence a schopnosti se zaměřují na technologie jako takové a na schopnost užívat technické znalosti a dovednosti, často v profesním nebo akademickém prostředí.
- Digitální gramotnost se zaměřuje na jednotlivce, kteří žijí (online i offline) v mnoha různých prostředích, a na jejich rozvoj v těchto kontextech. Tento pojem se nezabývá jen jejich schopností užívat digitální technologie, ale i jejich hodnotami, postoji a názory na

technologii i širší svět. Pojem gramotnosti také staví do popředí význam jazyka, zvláště pak jeho diskurzivní a textovou dimenzi.

3.3 Digitální gramotnost: mnohostranný pojem

Již výše jsme zmínili, že je těžké sestavit přesný popis pojmu digitální gramotnosti, protože existuje celá řada modelů a definic. Od doby, kdy se tento pojem objevil, prošel několika fázemi vývoje, které byly ovlivněny mimo jiné i teoriemi na nichž se konkrétní kontexty zakládaly. Jeho vývoj také odrážel měnící se technologie a způsoby jejich užívání. Proto lze říci, že tento pojem je „fluidní“, tedy stále se měnící. Tato fluidita také vysvětluje, proč je tak těžké pojem digitální gramotnosti jasně a konzistentně definovat.

3.3.1 Dimenze digitální gramotnosti

Pojďme se podívat na různé dimenze, které experti přisuzují digitální gramotnosti. Zde máme na mysli digitální gramotnost v širokém slova smyslu, nikoliv v úzkém kontextu učení nebo výuky (tyto aspekty budou diskutovány níže v této kapitole).

Jak jsme se již zmínili, digitální gramotnost je o osobním vývoji. Díky porozumění technologiím může člověk přenášet již nabyté schopnosti do nových kontextů (Gourlay, Hamilton & Lea, 2013). Tento pojem také klade důraz na kognitivní dimenzi, tedy na to, že lidé přizpůsobují své schopnosti vlastním potřebám. A konečně zahrnuje i informační element, schopnost efektivně nacházet, spravovat, produkovat, dále přidávat a sdílet informace prezentované v digitálním formátu (Meyers, Erickson & Small, 2013).

Sociokulturní perspektiva, která měla značný vliv na jazykovědu i didaktiku jazyků (především ve vztahu k pojetí komunikace), ovlivnila i pojetí gramotnosti. V rámci této perspektivy je na digitální jednání nahlíženo jako na sociální jednání ovlivněné kulturním, společenským, politickým a historickým kontextem (Martin & Grudziecki, 2006). Pro vytvoření významu či jeho předání využívá zavedených zvyklostí a konvencí. Tak například psaní emailu jako takového může mít v závislosti na kontextu různé formy: formát a obsah zprávy se budou lišit v závislosti na médiu, kultuře (v širokém slova smyslu i v užším smyslu komunity) zúčastněných osob, jejich vzájemném vztahu i prostředí, v němž jednají. Je proto nutné vědět, jak poznat zvyklosti, které jsou součástí dané (digitální) kultury, porozumět jim a rozvíjet je. Na jakékoliv užití digitální technologie pak můžeme pohlížet jako na sociálně situované jednání, které by mělo brát v potaz jisté hranice dané kontextem komunikace, ať již se jedná o

žánr, zvyklosti, styl, či prostředí, ale i výrazový registr vhodný pro danou situaci.

V našem socio-interakčním přístupu je důležité brát v potaz interpersonální faktory. Není to jen otázka povědomí o sociokulturních zvyklostech (tedy normách, jimiž bychom se měli řídit), ale i otázka jistých hranic daných osobními vztahy, které si lidé budují s těmi, s nimiž komunikují za užití digitálních nástrojů.

Definice digitální gramotnosti navržená Martinem a Grudzieckým tyto aspekty zdůrazňuje:

Digitální gramotnost je povědomí, postoj a schopnost jednotlivců vhodně používat digitální nástroje a prostředky za účelem zjištění digitálních zdrojů a přístupu k nim, za účelem jejich správy, integrace, hodnocení a analýzy, k vytváření nových vědomostí, tvorbě mediálních vyjádření a ke komunikaci s ostatními ve specifických životních situacích za účelem konstruktivního společenského jednání, a k reflexi na tento proces. (Martin & Grudziecki, 2006, s. 255)

Tato definice také zdůrazňuje, že digitální činnosti se odehrávají prostřednictvím nejrozličnějších médií, která umožňují dokreslování významu pomocí různých prostředků komunikace a interakce. Tento multimodální komponent se objevuje v mnohých modelech digitální gramotnosti, které berou v potaz média užívaná k tvorbě významu. Podle The New London Group (1996) musí popis konstrukce významu zahrnovat pět aspektů, které se na něm mohou podílet: jazykový, vizuální, sluchový, gesta a prostorový, a pak i jejich nejrozličnější interakce či kombinace.

Jakmile si uvědomíme tuto komplexitu kontextů a modů komunikace, nemůžeme považovat digitální gramotnost za pouhou směs obecných a přenositelných schopností. Měli bychom si ji spíš představit jako celou škálu gramotností, které zpřístupňují význam v závislosti na relevantních kontextech a komunikačních postupech. Někdy se to nazývá „multigramotnost“: tento pojem zahrnuje gramotnost počítačovou, technickou, informační, mediální, vizuální a komunikační, ale i gramotnost socio-emoční (Martin & Grudziecki, 2006; Eshet-Alkalai, 2004). Z toho pak vyplývá, že není možné dosáhnout konsensu, protože každý model digitální gramotnosti se zaměřuje na jiné její součásti.

Zatímco z kognitivní perspektivy člověku kritické myšlení umožňuje, aby si uvědomil dopad digitálních technologií a médií na komunikaci a jednání, z pohledu sociokulturního je klíčové vědět, jak rozpoznat různé silné vlivy. Je tedy důležité uvědomit si, kdo vlastně společenské jednání utváří. Ze socio-interakční perspektivy pak tento kritický přístup nabývá dimenze občanské a etické.

Zde nastíněné postoje se zakládají na různých přístupech, které lze jen těžko kombinovat. Je ale zajímavé uvědomit si, co všechno tyto perspektivy mohou přinést. Jasně ukazují, že digitální gramotnost je vrstevnatý a stále se vyvíjející koncept. My máme za to, že by do něj měly být zahrnuty následující složky:

- Digitální gramotnost není izolovaná kompetence; je nutné brát v úvahu sociokulturní i socio-interakční kontexty, v nichž se odehrává.
- Digitální gramotnost zahrnuje řadu prvků, které můžeme považovat za druhy gramotnosti. Tyto gramotnosti jsou charakterizovány různými mediálními nástroji, digitálními technologiemi, ale i užitím a zvyklostmi, které se s nimi pojí, včetně jazyka, diskurzu a textu. Ty jsou pro nás zvláště důležité a budeme se k nim vracet.
- Nedílnou součástí digitální gramotnosti je i schopnost zaujmout kritický postoj.

3.4 Od instrumentální digitální gramotnosti k budování identity

Když se při zkoumání vývoje digitální gramotnosti zaměříme na jedince, můžeme nahlížet na digitální gramotnost jako na něco potenciálně transformativního, něco, co přímo ovlivňuje, jak lidé přemýšlejí (Bélisle, 2006). Digitální gramotnost pak může vést k budování intelektuální sebedůvěry. Toto pojetí digitální gramotnosti má dopad ve dvou hlavních oblastech: svoboda jednání a budování identity.

3.4.1 Digitální gramotnost a svoboda jednání

Výzkum ukazuje, že rozvoj digitální gramotnosti může vést ke zvýšení zapojení (zvláště online), tvořivosti (například v úpravách digitálního obsahu) a svobody jednání (schopnosti a příležitosti svobodně jednat v souladu s osobními ideály jako sociální aktér; dobrý příkladem toho jsou hnutí jako například #BLM – Black Lives Matter – nebo hnutí mladých za ochranu přírody jako je #ClimateStrike a #FridaysforFuture). Jednotlivec už pak není jen konzumentem. Stává se aktérem nebo tvůrcem obsahu, což ukazují například příspěvky na dobrovolnických stránkách, jejichž obsah tvoří uživatelé (např. Wikipedie). Tento pohled na digitální gramotnost je pak v souladu s vizí uživatelů či studentů jazyka prosazovanou například Radou Evropy (Council of Europe, 2001, 2021), která je vidí jako sociální aktéry (k tomuto pojmu se ještě vrátíme).

3.4.2 Digitální gramotnost a budování identity

Zadruhé – a v přímé souvislosti s tímto jevem – je tu na místě zdůraznit, že rozvoj hodnot a přístupů k digitálnímu světu, zvláště pak z hlediska kritického, etického a občanského, může přispět k budování identity a intelektuálního sebevědomí. Tento pohled na digitální svět můžeme přirovnat k *savoir-être* a *savoir-faire*, tedy k tomu vědět, jak se chovat, a vědět, jak přistupovat k (inter)akci, což je součástí identity každého člověka. Skrze užívání digitálních technologií si jednotlivci (žáci) „musejí uvědomit dopad, který mohou mít digitální technologie a digitální jednání na životní prostředí, kulturu, společnost a lidi“ (Ollivier and *e-lang* project, 2018, s. 11), a snažit se nejen pochopit existující digitální procesy, ale i přispět k jejich tvorbě. Jelikož je pak digitální gramotnost představena jako něco, co posiluje sebevědomí, nezávislost a pocit zodpovědnosti, který jednotlivcům umožňuje zapojit se, prokázat občanskou angažovanost a stát se tak sociálními aktéry, tento koncept je v souladu s představou digitálního občanství.

Můžeme tedy shrnout, že digitální gramotnost jednotlivcům umožňuje:

- zvýšit zapojení a angažovanost v online (a offline) světě;
- nadále budovat svou identitu v různých komunitách a v různých formách zapojení coby sociální aktéři a občané, uživatelé digitálních nástrojů, a tím se učit spolužití s dalšími lidmi v online i offline prostředí.

3.5 Pojetí digitální gramotnosti užívané v tomto projektu

Na základě analýzy různých aspektů digitální gramotnosti, které jsme zatím popsali, lze konstatovat, že naše představa o digitální gramotnosti je v souladu s definicí navrhovanou Ferrarim v projektu DigComp. Zaměřuje se spíše na jedince než na technologie. Osobní charakteristiky (osobnostní a mezilidské kompetence, přístupy a hodnoty) jsou stejně důležité jako vědomosti a dovednosti. Digitální gramotnost tedy považujeme za

soubor vědomostí, dovedností a postojů (tedy i schopností, strategií, hodnot a povědomí), které jsou zapotřebí při užívání informačních a komunikačních technologií a digitálních médií k vykonávání úkolů, řešení problémů, komunikaci, správě informací, spolupráci, tvorbě a sdílení obsahu a k budování vědomostí efektivním, výkonným, vhodným, kritickým, samostatným, pružným, etickým a uvědomělým způsobem v kontextu práce, zábavy, účasti, učení, konzumace a posílení sebevědomí. (Ferrari, 2012, s. 30)

Jak jsme již viděli výše, digitální gramotnost je stále se měnící koncept, který je ovlivňován jak teoretickým pohledem autorů, kteří se ho snaží definovat, tak i vývojem technologií. Spíš než se snažit vyvinout fixní rámec schopností, které by měl člověk získat, bude tedy možná lepší pojmut tento koncept jako postupně se rozvíjející proces, který je zaměřený na člověka a jeho bezprostřední okolí.

3.6 Digitální gramotnost a studium a učení jazyků

Pojem digitální gramotnosti zaujímá významné místo ve vzdělávací politice. Na různých úrovních (místní, národní, nadnárodní) existuje řada iniciativ na posílení digitální gramotnosti, jejichž cílem je připravit budoucí generace na život v informační společnosti. Jakou roli může v těchto iniciativách hrát jazykové vzdělávání a kde najdeme zajímavé průniky mezi digitální gramotností a studiem a výukou jazyků?

Mezi výukou jazyků a rozvojem digitální gramotnosti existuje řada průníků. Tato propojení můžeme rozdělit do pěti širokých kategorií:

- konstrukce významu;
- komunikace a interakce;
- význam kontextu;
- svobodné jednání;
- konstrukce identity.

Pojďme se teď na tyto součásti podívat.

Jak jazykové, tak digitální prostředí je často spojováno s konstrukcí významu. Sémiotika je důležitou součástí lingvistiky; je to věda, která zkoumá, jak se tvoří význam, a právě tento aspekt je silně přítomen ve výuce jazyků, kde je student vystaven řadě nových skutečností, reprezentací a systémů.

Digitální nástroje nabízejí nové způsoby sdělování významu. Umožňují nám tvořit artefakty, které jsou prezentovány pomocí různých modalit (například vizuálně a/nebo zvukem), které se mohou objevovat i v unikátních kombinacích. Například webová stránka může obsahovat jazykové prvky ve formě textu, vizuální prvky jako třeba obrázky, zvukové prvky v podobě audioklipů, ale i infografiku, která kombinuje jazykový a vizuální element, nebo videa, která

také obsahují různé modalities. Někteří autoři, jako např. Thorne,⁵ definují digitální gramotnost jako sémiotickou aktivitu. Navíc, jak poukazuje Ware (2017), ačkoliv se studium digitální gramotnosti obecně zabývá rozvojem těchto schopností v mateřském jazyce, řada elementů digitální gramotnosti je přítomna i v kontextu cizích jazyků či druhého jazyka. Lotherington a Jenson proto dospívají k názoru, že „gramotnost vtahuje lidi do textů a diskurzů, které prostupují prostorem a časem na obrazovkách – a ty nám umožňují přístup k sémiotickým zdrojům, které zahrnují nejrozličnější jazyky a které můžeme navzájem míchat“ (2011, p. 226).

Tento citát také zdůrazňuje skutečnost, že digitální gramotnost se týká komunikace a interakce zprostředkované technologiemi, které umožňují tyto výměny v nejrozličnějších jazycích. Proto lze říci, že digitální gramotnost se netýká jen osobních schopností jednotlivců, ale i jejich schopnosti interagovat s ostatními. Tyto aspekty jsou zcela klíčové pro studium a výuku jazyků.

To nás přivádí k významu kontextu komunikace. Skrze interakce, ať již tváří v tvář nebo digitální, mají kontexty přímý dopad na konstrukci významu. Kontexty, ať již časoprostorové, sociokulturní, nebo socio-interakční (jak uvidíme níže v této knize), ovlivňují komunikaci. Například je jasné, že se vyjadřujeme jinak na otevřené platformě a jinak v soukromí, v kontextu pracovním nebo osobním, a jinak jednáme i podle toho, zda jde o přesně dané nebo neurčené publikum. Tyto aspekty nám připadají v naše rodném jazyce přirozené, ale v cizím jazyce je jejich implementace náročnější.

Rozvoj digitální gramotnosti umožňuje lidem jednat s pomocí digitální technologie, a proto vede k rozvoji svobody jejich jednání. Podobně i výuka jazyků cílí na nezávislé a autonomní užití jazyků, na to, aby se z žáků stali uživatelé jazyků. Tato koncepce hraje významnou roli v *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* i v nedávno vydaném *Companion Volume* (Council of Europe, 2001 a 2020). V obou případech je cílem rozvoj sociálních aktérů.

V posledku pak všechny tyto elementy vedou ke konstrukci identity. Digitální technologie uživatelům umožňují otevřít se světu a více se zapojit. Navíc ale musejí mít lidé nejen dovednosti a znalosti, ale i si osvojit postoje, chování a know-how, aby mohli efektivně užívat nejen digitální technologie, ale i jazyk – nebo jazyky – jiný než jejich hlavní. Příkladem tohoto

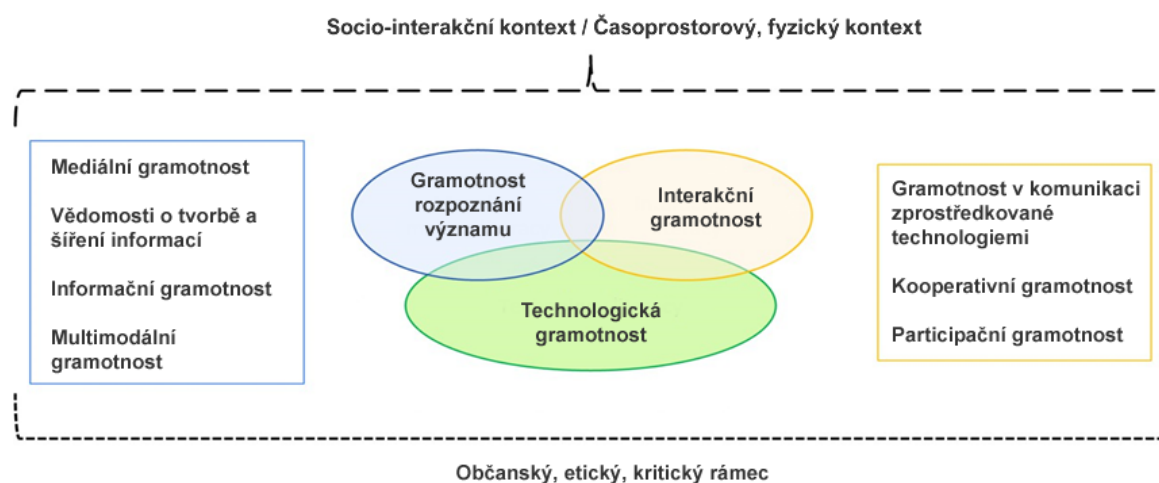
⁵ „Digitální gramotnosti je pojem užívaný pro popis sémiotické aktivity zprostředkované elektronickými médii.“ (Thorne, 2013, s. 193)

je schopnost přizpůsobit vyjadřování různým komunikačním situacím, uvědomit si, kdo je naším obecnstvem, a že lidé, s nimiž komunikujeme, mohou náležet do různých komunit (i různých jazykových komunit), nebo schopnost uvědomit si specifické rysy digitálních textových žánrů a řídit se jimi (například email se nepíše ve stejném stylu jako dopis).

Tato propojení mezi digitální gramotností a studiem i učením jazyků se odráží v modelu digitální gramotnosti, který užíváme v projektu *e-lang citizen*. Ted' tento model popíšeme a vysvětlíme.

3.7 Námi přijatý model digitální gramotnosti

V projektu *e-lang citizen* míníme digitální gramotností kombinaci postojů, povědomí, vědomostí, schopnosti vědět, jak jednat a chovat se, a kompetencí. Tento model je adaptací přístupu vyvinutého Ollivierem a týmem *e-lang* (Ollivier & e-lang project, 2018) v rámci minulého projektu našeho týmu v rámci ECML (Evropského střediska pro moderní jazyky Rady Evropy), který se soustředil na digitální gramotnost a studium a výuku jazyků. Od té doby jsme model mírně pozměnili, abychom lépe podchytili multimodalitu digitálních postupů, jejich kontext, o němž si myslíme, že je ovlivňuje, a konečně také abychom dodali aspekt občanství, který je u samotných základů tohoto projektu.



Obr. 3: Model digitální gramotnosti ve studiu a výuce jazyků, adaptováno z Olliviera a projektu e-lang (2018)

Ted' si projdeme jednotlivé součásti tohoto modelu.

3.7.1 *Technologická gramotnost*

Technologická gramotnost je základem digitální gramotnosti a předpokladem pro rozvoj dalších jejích součástí. Zahrnuje schopnost efektivně rozpoznat a zacházet s digitálními nástroji a zdroji (přístroj, software, aplikace...). Jedná se tedy o funkční a operační dovednosti. V kontextu studia a výuky jazyků to může zahrnovat například nejen povědomí o tom, že existují dobré automatické překladače, schopnost vhodně je užívat a využít všechny jejich možnosti, ale i uvědomování si technologických omezení takovýchto nástrojů.

3.7.2 *Gramotnost tvorby významu*

Oblasti, které spadají pod gramotnost tvorby významu, mají co do činění se sémiotikou, tedy tvorbou významu v různých aspektech či modalitách, jako je

- **Informační gramotnost:** vše, co má co do činění s informacemi, od schopnosti identifikovat vlastní potřeby nebo mezery v určité oblasti až po schopnost najít zdroje informací, získané informace zpracovat a zhodnotit, a konečně i schopnost informace tvořit a sdílet. To není snadné ani i v mateřském jazyce, kdy člověk zná kontext a sociokulturní parametry. Ve druhém nebo cizím jazyce je to ještě mnohem náročnější. Je těžší rozluštit informace v situaci, kde jazyk nebo kultura tvoří další překážku v rozpoznání významu. Proto je zde důležitý interdisciplinární přístup.
- **Mediální gramotnost:** soustřeďuje se specificky na žánry spojené s komunikačními médii (např. email) a na to, jak jsou zprávy tvořeny a interpretovány v závislosti na použitých platformách. I na tento druh gramotnosti má vliv jazyk a různá jeho užití.
- **Znalost tvorby a šíření informací (čili „background knowledge“)** se týká vědomostí, které člověk může mít o tvorbě a šíření informací, například když ví, jak se vytvářejí články na Wikipedii nebo recenze na vyhledávači Google.
- **Multimodální gramotnost** se zaměřuje na tvorbu smyslu z různých součástí bez ohledu na komunikační modalitu (jazyk, zvuk, vizuální elementy, gesta, nebo prostor). Tato gramotnost je zvláště důležitá při výuce jazyků, protože rozsah významu těchto modalit se může mezi kulturami nebo komunitami lišit (představme si třeba užívání smajlíků nebo symboly spojované s určitou komunitou, jako je například spojení mezi duhovou vlajkou a LGBTQ+ komunitou). Tyto faktory mohou pochopení významu pomáhat anebo je naopak ztížit.

3.7.3 *Interakční gramotnost*

Interakční gramotnost kombinuje dimenzi komunikace a spolupráce, které se obě týkají interakcí mezi několika lidmi. Pod interakční gramotnost spadá:

- **Technologiemí zprostředkovaná gramotnost**, tedy povědomí o specifických rysech digitálně zprostředkované komunikace a o žánrech a komunikačních stylech, které jsou tomuto médiu přizpůsobené. Souvisí tedy se schopností vhodně a přiměřeně interagovat s ostatními pomocí dostupných technologií.
- **Kolaborativní gramotnost**: tento typ gramotnosti je užíván při komunikaci, práci, nebo společné tvorbě významu s ostatními pomocí digitálních technologií. Zahrnuje i interkulturní povědomí.
- **Participační gramotnost** se soustřeďuje na zapojení do online aktivit a schopnost účastnit se (online) komunit.

Konceptuální rámec a kontexty předestřené v následujícím textu jsou klíčovými součástmi našeho modelu. Definují všechny tyto typy gramotnosti, protože jednání se odehrává v určitých kontextech a rámcích. Proto se také tyto elementy neustále mění.

3.7.4 *Socio-interakční kontext*

Meziosobní vztahy a sociokulturní dimenze mají zásadní vliv na (inter)akce. Studenti a uživatelé jazyka si musejí uvědomovat osoby, s nimiž komunikují, a brát v potaz dopad vzájemných vztahů a rolí na komunikaci. Měli by si uvědomovat tyto interakční faktory, když se věnují jednání a úkolům. Například pro zapojení do fóra by si člověk měl uvědomovat profil čtenářů a jejich očekávání, což sebou také nese zdvořilý přístup k ostatním.

3.7.5 *Prostorový, časový a fyzický kontext*

Prostorový, časový a fyzický kontext se odkazuje na vnější faktory a podmínky, které také ovlivňují (inter)akci, jako například místo a konkrétní materiální podmínky. Člověk například komunikaci s nadřazeným přizpůsobí časovým dispozicím a délka zprávy bude záviset i na přístroji (mobil nebo stolní počítač), případně aplikaci, kterou ke komunikaci užívá.

3.7.6 *Kritický, etický a občanský rámec*

Kritický, etický a občanský rámec zahrnuje hodnoty, atributy a přístupy, jimiž se řídí veškeré jednání v digitálním prostoru. Patří k nim:

- tvorba a management digitální identity;
- ochrana a bezpečnost této identity;
- správa záležitostí týkajících se digitální stopy;
- respekt k ostatním.

Kritická dimenze jde za rámec informační gramotnosti. Zde tímto pojmem míníme schopnost dívat se na informace, které najdeme online, s jistým nadhledem, povědomí o vhodném chování a jednání v konkrétních situacích, o prostředích v digitálním prostoru, ale i schopnost kriticky zkoumat výhody, omezení a rizika digitálních nástrojů, infrastruktur a jednání.

Tento model je ještě zajímavější v kontextu studia a výuky jazyků, protože pojímá studenty jako aktivní uživatele a pomáhá jim stát se digitálními občany.

Dobré porozumění významu a implikacím digitální gramotnosti a jejího vývoje tvoří kontext naší diskuse. Také nám to pomáhá porozumět jejímu významu pro rozvoj digitálního občana jako uživatele jazyků a digitálních nástrojů a zdrojů. Níže uvidíme, že digitální gramotnost a digitální občanství jsou navzájem propojené pojmy. Digitální občanství, což je novější pojem, rozšiřuje význam pojmu digitální gramotnost směrem do společnosti; přináší tedy zajímavé prvky, které pojem digitální gramotnosti doplňují.

4 Aktivní, participativní a transformativní pedagogika

V této kapitole krátce představíme náš pedagogický cíl a podstatu našeho přístupu ke studiu a výuce jazyků.

V literatuře, kterou jsme analyzovali, abychom mohli představit profil občana jako uživatele jazyků a digitálních nástrojů, se autoři (Committee of Ministers, 2019; Pierre, 2019) v kontextu výuky k digitálnímu občanství silně zasazovali za aktivní pedagogiku. I my věříme, že když studenti na vlastní kůži zakusí digitální občanství, pomůže jim to rozvinout jiné typy jednání, které charakterizuje občany jako uživatele jazyků a digitálních nástrojů.

4.1 Situované, distribuované a sdílené učení

Přístup, který představujeme v této knize, je založen na sociokonstruktivistickém modelu výuky, který byl původně definován von Glasersfeldem (1984, 1995) (konstruktivismus; 1984,

1995) a Vygotským (sociokonstruktivismus; 1978). My jsme jej ještě rozšířili o novější přístupy k situovanému, distribuovanému a sdílenému poznávání (Atkinson, 2010; Thorne et al., 2021).

Učení je situované, protože jednotlivci budují své znalosti, dovednosti, povědomí a přístupy skrze aktivity ve vlastním, zcela specifickém kontextu, který je ovlivněn historickými procesy a odráží sociální, ekonomickou, filosofickou a politickou situaci typickou pro kontext, v němž se člověk rozvíjí a v němž jedná. Když student v rámci výuky ve vzdělávací instituci plní úkoly na participativní webové stránce, relevantní jsou dva typy kontextů. Na jednu stranu je zde kontext digitální platformy a na straně druhé je tu kontext vzdělávacího prostředí. Oba hrají roli v prožitku studenta a v tom, co se student naučí.

Jak příspěvek k otevřené wiki stránce s cílem vyvinout participativního cestovního průvodce (jako Wikitravel), tak i návštěva stránek typu TripAdvisor, kde člověk může zanechat recenzi cestovního zážitku, zavádí studenty do kontextů mimo sféru vzdělávání. Na druhou stranu ale jednání, přístup, konečný výsledek i učení spojené se zapojením do některé z těchto platform bude v každém z těchto digitálních prostředí jiné. Na obou platformách mohou lidé sdílet recenze restaurací nebo barů. Ale zatímco Wikitravel nabádá lidi, aby psali jen recenze podniků, které by chtěli doporučit, TripAdvisor vítá jakékoliv recenze, včetně negativních. Oba obchodní modely ale umožňují občanům zvážit, zda se chtějí do těchto stránek zapojit, a pokud ano, mohou se rozhodnout, jaký postoj zaujmou. Z hlediska vzdělávání tedy můžeme říci, že hodnoty či přesvědčení lidí, kteří se zapojí, i samotného systému jsou ovlivněny historickou zkušeností, materiálními podmínkami i představami o tom, co vzdělávání znamená. V závislosti na kontextu může být výuka i proces učení více či méně kolaborativní, transmisivní, zaměřené více na učitele či žáka, na specifické cíle, dovednosti či přístupy. Proto se také člověk, který se věnuje úkolu na participativních stránkách v institucionálních podmínkách, setká s různými systémy hodnot, práv a povinností, ale i s digitálním kontextem, který bude v jeho aktivitě a učení hrát klíčovou roli.

Tato koncepce situovaného učení nás v kontextu práce na digitální komunikaci, gramotnosti a občanství vede k preferenci učení skrze zkušenosti. Jsme přesvědčeni, že lidé jsou schopni rozvíjet vědomosti, dovednosti a přístupy nutné k výkonu digitálního občanství a vhodného užívání jazyka, když jsou vnořeni do autentických situací.

Užívání digitálních nástrojů a zdrojů se stalo nedílnou součástí učebního procesu. Některé z těchto nástrojů a zdrojů mohou zmenšit kognitivní zátěž. Jiné mohou pomoci kompenzovat

nedostatek vědomostí nebo dovedností, a tak přispět ke studiu a užívání jazyka. Když se na věc podíváme z perspektivy distribuované kognice, když začneme digitální nástroje vnímat jako doplňky lidských kognitivních kompetencí, uvidíme, jaký přínos mohou mít k uskutečnění úkolů. Musíme ale také brát v potaz jejich omezení a dopad, jaký mohou mít na lidi. Například automatický překladáč jako Google translate nebo DeepL mohou lidem umožnit přečíst si texty, kterým by jinak někdo, kdo má jen základní znalost cílového jazyka, jen stěží mohl porozumět. Takto zprostředkovaný přístup k informacím může učení usnadnit. Na druhou stranu ale nerefléktované užívání takovýchto nástrojů může vést k přesvědčení, že už není nutné ani užitečné učit se jazyky. Proto se domníváme, že zabývat se úvahami nad těmito aspekty je i nadále naprosto klíčové (viz níže).

Nakonec náš přístup také zdůrazňuje skutečnost, že učení má výraznou sociální a interpersonální dimenzi, protože se odehrává skrze interakce s dalšími lidmi (spolužáky, učiteli a dalšími účastníky učebního procesu). Podstatnou roli hraje i kontext výuky. Kromě učení pomocí úkolů vykonávaných na participativních webových stránkách je třeba vzít v potaz i další uživatele těchto stránek. Žáci-příspěvatelé si tedy musejí uvědomovat existenci lidí, které chtějí oslovit, a reakce těchto uživatelů – zpětná vazba, kterou mohou poskytnout, nebo změny, které v příspěvcích udělají (například na wiki stránkách) – dále přispívají k celkovému učení.

Lidé se učí skrze zkušenosti, interakce s druhými lidmi a prostředím a s pomocí různých artefaktů – v našem případě takto rozvíjejí své jazykové kompetence, digitální gramotnost a občanství. Situovaná, distribuovaná, sdílená a participační akce tak má transformativní funkci. To by mělo lidi vést ke kritickému myšlení, a dokonce i změně názorů, zvláště pokud jsou konfrontováni s názory a zkušenostmi ostatních (Lafortune & Daudelin, 2001). Veškeré učení může být považováno za transformativní, pokud vede k přehodnocování názorů a někdy i hlubokých přesvědčení, včetně takových, o nichž si lidé myslí, že jde o zcela obecně přijímaná fakta.

Toho se snažíme dosáhnout úkoly ukotvenými do reálného světa, které studentům umožňují:

- zažít komunikaci v autentických situacích;
- zakusit uplatňování občanství;
- uplatňovat digitální gramotnost.

Co se sociální interakce týče, tak studenti na jednu stranu plní úkoly na participativních stránkách, kde musejí brát v potaz osoby, k nimž se obracejí, a od nichž mohou dostat zpětnou

vazbu. Na druhou stranu na těchto úkolech spolupracují s učiteli a spolužáky. Tyto aktivity, které studentům umožňují zažít autentickou komunikaci, občanství a digitální gramotnost, by jim také měly pomoci lépe si uvědomit povahu těchto interakcí a pomoci jim rozvíjet nutné předpoklady k jejich realizaci v dobře definovaných autentických situacích.

4.2 Poskytování podpory

Na učení můžeme nahlížet jako na individuální konstrukci, která je uskutečňována skrze interakce s dalšími lidmi, s kontextem a s digitálními nástroji. Tyto interakce ale samy o sobě úspěch v učení nezaručí. Když někdo přispěje do online fóra, nemusí to znamenat, že se osoba uskutečňující tento úkol něco naučila nebo dosáhla zamýšleného cíle učení. K úspěšnému učení je často zapotřebí podpora. Wood, Bruner a Ross (1976) zdůrazňují význam podpory při úspěšném učení. Z našeho pohledu by podpora měla především

- mobilizovat studenta, aby se víc angažoval v daném úkolu. To je při úkolech týkajících se reálného světa zcela zásadní. Učitelé by takové úkoly neměli přikazovat, ale spíš je studentům navrhnout a snažit se, aby se do něj zapojili jako uživatelé jazyka a digitální občané. Toho lze dosáhnout explicitním vytýčením cílů učení, kladením důrazu na jazykovou a občanskou dimenzi spojenou s úkolem, nebo zdůrazněním vlastní hodnoty úkolu;
- zjednodušit úkol omezením kognitivního přetížení. Toho lze docílit tím, že se úkol rozdělí na části, studenti jsou během různých částí podporováni, jsou na úkol předem připravováni, nebo jsou jim nabídnuty digitální nástroje a zdroje, které mohou jejich práci usnadnit. Učitelé by se také měli ujistit, že úkol je přiměřený současné jazykové vybavenosti studentů;
- zaměřte pozornost studentů/uživatelů jazyka na základní prvky úkolu, zvláště pak na sociální interakce, které zahrnuje. Učitelé mohou například studenty pravidelně upozorňovat na společenskou smlouvu platformy, na níž mají úkol realizovat (na její implicitní i explicitní pravidla) anebo jim připomínat očekávání, která mohou příjemci či čtenáři v souvislosti s výsledkem úkolu mít;
- pomoci žákům analyzovat existující příspěvky jako typické příklady toho, co by sami mohli vytvořit;
- navrhujte, podporujte a povzbuzujte iniciativy, projekty a nápady na úkoly, s nimiž přijdou studenti sami.

Kromě těchto různých rolí učitelé zvláště na poli občanství mohou poskytnout podporu tím, že žákům pomáhají reflektovat vlastní jednání.

4.3 Reflexe

V rozvoji digitálního občanství a gramotnosti hraje, podle našeho názoru, akt reflexe⁶ klíčovou roli, a to ze dvou hlavních důvodů. Na jednu stranu mají cíloví příjemci v různé míře i z vlastního života zkušenost s digitálními nástroji, které se jich dotkly jako osob a občanů. Na druhou stranu navrhujeme úkoly, které by jim měly pomoci zakusit digitální občanství a gramotnost, a tak rozvíjet jejich uvědomění, dovednosti a postoje jako kritických občanů, uživatelů jazyka a digitálních technologií.

Náš pedagogický přístup se zakládá na přesvědčení, že se učíme jednáním a přemýšlením, které se s ním nedílně pojí. Náš přístup tedy kombinuje následující:

- úkoly ukotvené v reálném životě, které staví žáky do reálných situací a nutí je „reálně“ jednat. To je spojeno s kritickým přemýšlením o interakcích, které to zahrnuje, o procesu realizace úkolu, o artefaktech, které k tomu užívají, o etické dimenzi a odpovědnosti s úkolem spojené, a tak podobně;
- specifické aktivity, které přivádějí lidi k úvahám o tom, jak jsou sami vystaveni digitálním technologiím a jak je sami používají.

Úkoly z reálného života pomáhají rozvoji potenciálu občanů jako uživatelů jazyka a digitálních technologií a zdrojů tím, že spojují jednání s přemýšlením o jednání, tedy s reflexí. Žák, který jedná jako přemýšlející občan, přemýšlí při jednání a zároveň přemýšlí o tom, co dělá. V prvním případě jednání nutí studenta při procesu plnění úkolu přemýšlet, aby pochopil situaci, v níž jedná, a zároveň se choval jako odpovědný občan. Jakmile je úkol dokončen, navrhujeme, aby se student věnoval přemýšlení o tom, co vykonal. Tento proces by měl studentům/uživatelům jazyka pomoci ohlédnout se za svým jednáním a kriticky zhodnotit, jak úkol splnili a vyřešili problémy, s nimiž se setkali. Zpětné ohlédnutí jim umožní lépe si uvědomit, čeho (nově) dosáhli. Povzbudí je to, aby reflektovali své jednání jako občané

⁶ Viz Schön (1994). Nutno však poznamenat, že v návrzích na reflektivní aktivity, které kladou důraz na zamyšlení se nad jednáním, se naše koncepce od tohoto autora, který prosazuje pojem reflexe při jednání v pracovním světě, poněkud liší. Pro více podrobností na téma reflexe viz Tardif, Borgès a Malo (2012) nebo Schneuwly (2012).

užívající jazyky a digitální technologie. Role učitelů je v tomto stádiu klíčová, protože mohou pomoci žákům přemýšlet o jejich jednání jak během řešení úkolu, tak i po něm.

Úkoly týkající se reálného světa tedy cílí u studentů na rozvoj digitálního občanství a gramotnosti a zároveň jim dávají možnost co nejlépe to užít v digitálním světě. Některé z těchto úkolů budou zahrnovat užití jazyka a technologií, které již žáci znají, jiné nikoliv. Ty pak budou žákům/uživatelům umožňovat objevovat nové možnosti, především kreativní nebo transformativní užití digitálních technologií (viz Kapitola 1 výše), což povede k rozvoji sebevyjádření a budování identity v cílovém jazyku.

Jiné úkoly se zaměřují explicitně na reflexi. Budou se věnovat tomu, jak žáci užívají digitální technologie, nebo různým typům jejich užití, s nimiž se setkávají v každodenním životě. Cílem těchto reflektivních úkolů bude povzbuzovat žáky k zamyšlení nad těmito způsoby užití digitálních technologií, pomoci jim získat kritický odstup od digitálních uživatelů, s nimiž se v každodenním životě setkávají, a dokonce jim i ukázat, že by se mohli zamyslet nad příležitostmi k interakci v cílovém jazyce. Konečně pak takové úkoly mohou žákům pomoci, aby v budoucnu více refleктоvali vlastní užití digitálních technologií a lépe si uvědomovali hodnoty, normy, nebo pravidla, která se s nimi pojí.

Náš pedagogický přístup cílí na budování kompetencí, povědomí a postojů žáků. Proto se silně opírá o kombinaci následujících aspektů:

- jednání a zapojení se do reálných kontextů, např. mimo prostředí vzdělávání, na digitálních platformách a, je-li to vhodné, i s užitím jiných digitálních artefaktů;
- mezilidské interakce (na online platformách i při studiu a výuce) a skutečnost, že je brán v potaz i kontext interakcí (online i offline);
- reflexe;
- podpora učitele.

4.4 Propojení studia „v přirozeném prostředí“ s institučním rámcem

Tím, že studenty vyzveme, aby jednali na platformách, které původně nebyly zřízeny pro výuku jazyků nebo rozvoj digitálního občanství, a tím, že je v těchto úkolech budeme podporovat, zároveň stavíme mosty mezi učením se „v přirozeném prostředí“ (Hutchins, 1995), tedy mimo vzdělávací kontext, a výukou v institučním prostředí. V tom smyslu se náš projekt připojuje k silicímu hnutí v oblasti vzdělávání a digitální technologie, které se soustředí na výukové

možnosti, které mohou přinést interakce na online platformách mimo rámec vzdělávacích institucí.

Dvě relativně nedávne publikace jasně ilustrují tento rostoucí zájem o výuku „v přirozeném prostředí“. První z nich se jmenuje *Case studies of openness in the language classroom* (Beaven et al., 2013). Druhá se nazývá *New case studies of openness in and beyond the language classroom* (Comas-Quinn et al., 2019). Všimněme si zde onoho dodaného *beyond*, tedy „za“. První titul obsahuje příspěvky o přínosnosti konverzací studentů s uživateli internetu skrze komentáře na blogy nebo pomocí vlastních blogů. Svazek z roku 2019 oproti tomu věnuje celou sekci „práci v otevřených prostorech“. Podobně i v oblasti výuky a studia jazyků bylo zvláštní číslo časopisu *Language Learning and Technology* věnováno „digitální divočině“ (Sauro & Zourou, 2019). Thorne, Hellerman a Jakonen (2021) přišli s návrhem „návratu do divočiny“ založeném na „dynamické integraci a rozšiřování formálního výukového prostředí o vitalitu jazykově i zážitkově bohatého zapojení, které se odehrává jinde v sociomateriálním světě“. Tito autoři volají po „zvýšeném ekologickém propojení mezi domestikovanými vzdělávacími prostory a různorodostí, komplexitou a nepředvídatelností interakce v reálu (která je zde později definovaná jako externí kontexty)“ (Thorne et al., 2021, p. 108).

Naše úvahy o socio-interakčním přístupu realizovaném pomocí úkolů vztažených k reálnému světu se odehrávají právě v rámci tohoto hnutí, které se zasazuje o propojení mezi světem vzdělávání a světem vnějším. V tomto ohledu se náš přístup také podobá na jednání orientovanému přístupu vytýčenému v *European Framework of Reference for Languages* a pedagogice založené na projektech. Připomeňme si, že jedním z hlavních cílů pedagogiky založené na úkolech je právě ono propojení mezi prostředím výuky a světem mimo vzdělávací instituce. Většina specialistů na pedagogiku zaměřenou na projekty doporučuje – podobně jako my prostřednictvím úkolů zaměřených na reálný svět v našem socio-aktérském přístupu – přímý kontakt s reálným světem mimo zdi instituce. Například Kilpatrick si klade následující otázku: „jak bychom mohli... očekávat, že najdeme lepší přípravu na pozdější život, než když budeme život trénovat už teď?“ (Kilpatrick, 2009, p. 515). Jung (2005) navrhuje, že specifickým rysem projektů je, že umožňují užívání získaných dovedností v autentických životních situacích. Gudjons (1986) zahrnuje společenskou relevanci (*gesellschaftliche Praxisrelevanz*) mezi deset kritérií, která definují projekt, a naznačuje, že v optimálním případě by projekt měl mít dopad na reálný svět.

4.5 Shrnutí

Náš pedagogický přístup je tedy určen následujícími charakteristikami:

- je aktivní a založený na osobní zkušenosti, protože v oblasti úkolů týkajících se reálného života navrhujeme, aby studenti prováděli úkoly v autentických sociálních interakcích mimo vzdělávací prostředí;
- participativní, protože takové úkoly dávají studentům možnost jednat „doopravdy“ a přispívat k participativním stránkám;
- transformativní, protože cílem navrhovaných úkolů je formovat občany jako uživatele jazyků a digitálních nástrojů;
- je reflektivní, protože u všech navrhovaných aktivit a úkolů jsou studenti povzbuzováni k reflexi svého jednání, užívání digitálních technologií a toho, s čím se setkávají během i po skončení úkolů a aktivit. Minimálně lze říci, že dané úkoly je na takovou reflexi připravit.

Skrze tuto aktivní, participativní, transformativní a reflektivní pedagogiku, která zahrnuje úkoly na otevřených digitálních platformách, bychom dále chtěli propojit výuku v institucionálním prostředí s učením a zapojením se do reálného života „v přirozeném prostředí“. Jednotlivce tedy povzbuzujeme k tomu, aby se učili a stávali uživateli jazyka a digitálními občany tím, že zažijí autentickou komunikaci, digitální gramotnost a občanství.

V následující kapitole budeme specifikovat aspekty, které se přímo týkají studia a výuky jazyků. Také navrhujeme socio-interakční typologii úkolů a přesněji popíšeme úkoly týkající se reálného světa.

5 Základy socio-interakčního přístupu: Prvořadost sociální interakce

Náš pohled na komunikační kompetence byl z větší části specifikován v pedagogickém rámci navrženém v projektu *e-lang* (Ollivier, 2018), který současnému projektu přecházel. Proto zde zopakujeme jen základní prvky, abychom čtenářům náš přístup přiblížili.

Máme za to, že sociální interakce, tedy vztahy mezi lidmi přímo nebo nepřímo zapojené do jednání nebo komunikace, mají pro veškeré lidské jednání a komunikaci zcela zásadní význam. *Companion Volume* projektu *CEFR* se rovněž odkazuje na význam této dimenze online interakcí a vytyčuje jako explicitní cíl (C2), že jednotlivec by měl „flexibilně ... přizpůsobit

jazyk kontextu“ a „přizpůsobit ... svůj registr a styl různým online prostředím“ (Council of Europe, 2020, s. 85).

5.1 Sociální interakce

O sociálních interakcích mluvíme, abychom vyzdvihli dynamiku lidských vztahů. Na jedné straně veškeré jednání a komunikace vyžaduje (přímo či nepřímo) interakci s jinými lidmi. Na druhé straně může mít jakékoliv jednání a komunikace dopad na naše vztahy s lidmi. Jednání vždy probíhá v rámci sociálních interakcí: měli bychom je proto brát v potaz a uvědomit si, že jakékoliv jednání může ovlivnit náš vztah s lidmi, jichž se jednání týká. Proto lze říci, že jsme součástí socio-interakčního hnutí, které má za to, že sociální interakce jsou klíčovou součástí jakékoliv komunikace nebo jednání a veškerá komunikace zahrnuje spolupráci významu (Brassac, 2001, 2004; Charaudeau, 2006; Culioli, 1990; Jacques, 1979, 1979, 2000; Kasper, 2006; Kerbrat-Orecchioni, 2005; Mey, 2009).

Než budeme pokračovat, objasníme rozdíl mezi sociální interakcí a interakcí jazykovou. Jazyková interakce se děje kdykoliv je jazyk užíván k interakci s nějakým člověkem, a to zahrnuje i střídání replik mluvčích. Může se to odehrávat v psané formě, v ústní komunikaci, nebo v interakci multimodální. Příkladem jazykových interakcí je debata, výměna zpráv, nebo platformy pro okamžité zasílání zpráv.

Existuje ale také užití jazyka, které není jazykovou interakcí. Například když si nahrajeme pozdrav do hlasové schránky nebo někomu v hlasové schránce necháme zprávu, je to mluvený projev. Poslouchání rádia je příjem ústního projevu. Ale ani jeden z těchto případů nezahrnuje interakční aktivitu jako takovou.

Jakékoliv užití jazyka, ať se už jedná o jazykovou interakci nebo ne, je součástí sociální interakce. Odehrává se tedy s vědomím toho, že jsou do dané interakce přímo nebo nepřímo zahrnuti další lidé. Když například nahráváme pozdrav do naší hlasové schránky, uvědomujeme si osoby, které by nám mohly zavolat. Když třeba hledáme zaměstnání nebo očekáváme telefonáty od firem, nejspíš se vyhneme příliš neformálním pozdravům a volíme raději profesionálně znějící pozdrav. A podobně v rádiu neposloucháme komika, moderátora zpráv, nebo politika úplně stejně. Ať se už jedná o jazykovou interakci, recepci, produkci nebo zprostředkování (čtyři jazykové aktivity, které popisuje *CEFR*) (Council of Europe, 2001, 2020), vždy jde o sociální interakce, na nichž se tyto jazykové aktivity zakládají.

Každé užití jazyka se odehrává v rámci sociálních vztahů (přímých či nepřímých, blízkých nebo dalekých) s jinými lidmi. Mluvíme o interakcích, abychom si připomínali, že se tyto vztahy se neustále mění. V jakékoliv (inter)akci se vlastně můžeme sami sebe ptát, co řekneme nebo uděláme v závislosti na dalších účastnících situace. To často vede k interakcím v našich myslích. Klademe si otázky, přemýšlíme o záměrech dalších osob, sami si na tyto otázky odpovídáme, své odpovědi hodnotíme, klademe si další otázky, a tak dále. Tyto sociální interakce jsou přítomny neustále, ať už zahrnují interakce jazykové nebo ne. Když posloucháme rádio, vědomě či nevědomky bereme v potaz co víme – nebo si myslíme, že víme – o osobě, která hovoří. Různé politiky, komiky, nebo experty neposloucháme stejně, a to ani pokud by mluvili na stejné téma. Na základě toho, co o nich už víme, se můžeme sami sebe ptát, co mají na mysli. Tyto procesy vždy zahrnují sociální interakce, ale jen někdy i interakce jazykové.

5.2 Význam a vliv sociálních interakcí

Sociální interakce jsou základem socio-interakčního rámce, v němž se odehrává veškeré jednání i komunikace. Také z velké části definují komunikaci i jednání. Následující dva příklady ilustrují na jednu stranu zásadní význam a vliv sociálních interakcí na lidské jednání a komunikaci a na druhou stranu i dynamiku těchto interakcí.

Jako první příklad si představme, že se chystáme dát společný dárek kamarádce. Budeme muset komunikovat s dalšími lidmi, kteří také chtějí na dárek přispět. Bude nutné brát v potaz i jejich potřeby a zájmy: Jaký je jejich vztah ke kamarádce, pro kterou dárek plánujeme? Kolik si mohou dovolit přispět? Opravdu si přejí na dárek přispět? Jaký je náš vztah k nim? Také je důležité brát v potaz osobu, které je dárek určen, protože výběr dárku závisí přímo na ní. Konečně pak výběr dárku vypoví něco o našem vztahu k oné kamarádce, například jestli známe její vkus, nebo jak si vzájemného přátelství vážíme ve smyslu toho, kolik času jsme věnovali výběru nebo tvorbě dárku, případně i ve smyslu jeho finanční hodnoty. Dárek tedy může mít dopad na náš vztah s dalšími lidmi, kteří jsou do plánování zapojeni, ale i na vztah s kamarádkou, která by mohla být zklamaná, že toho o ní víme tak málo, anebo naopak potěšená a šťastná, že jsme na ni mysleli.

Náš druhý příklad se víc týká jazykové dimenze interakce. V jednom pořadu v rádiu se moderátor zeptal francouzské herečky Isabelle Huppertové, jestli při hraní na jevišti myslí na obecenstvo. Odpověděla následovně:

...myslíme na obecnstvo a všechno, co říkáme, říkáme v podstatě našemu partnerovi..., řekneme to napřed sami sobě, ale do toho, co říkáme, zahrnujeme i obecnstvo. Ne přímo, ale obecnstvo tam samozřejmě je.⁷⁶⁸

Zde vidíme, že sociální interakce jsou četné a mnohostranné. Také se ukazuje, že když herec nebo herečka hrají (což je komunikační jednání), berou v úvahu partnery, k nimž mluví přímo, ale i sami sebe a obecnstvo, k němuž se obracejí nepřímo.

Tyto dva příklady ilustrují komplexitu sociálních interakcí, které ovlivňují jednání a komunikaci. Když komunikujeme, musíme mít neustále na paměti lidi, k nimž mluvíme přímo za užití jazyka, ale i další osoby, které se interakce účastní nepřímo, a k nimž mluvíme nepřímo. Dokonce musíme brát v potaz i další lidi, kteří nejsou přítomní, ale patří ke kontextu interakce. Vědět, jak komunikovat, a vědět, jak jednat a interagovat, znamená být si vědom této komplikované sítě vztahů a brát ji v potaz.

Pojďme se podívat na další příklad. Máte si připravit krátký proslov s promítáním fotografií na narozeniny kamaráda. Budete muset brát v potaz onoho kamaráda, který slaví narozeniny, i lidi, kteří by mohli na večírek dorazit. To ovlivní výběr fotografií, anekdoty, které se dají vyprávět, i výběr slov a registru sdělení. Uvědomování si sociálních interakcí nám pomůže komunikovat vhodně v závislosti na vztazích, které máme s různými lidmi, kteří jsou do komunikace zapojení. Tato pozornost věnovaná potenciálním sociálním interakcím také pomůže předejít možnému negativnímu dopadu dané komunikace na vzájemné vztahy. Je například důležité potěšit kamaráda, který slaví narozeniny, rozesmát nebo dojmout lidi, kteří přijdou na večírek, a nikoho neurazit. Aby toho člověk dosáhnul, je zcela zásadní uvědomovat si, ke komu mluvíme. Příprava proslovu se stává vnitřním dialogickým procesem: plánujeme s tím, že myslíme na další lidi, kteří v procesu figuruji. Ptáme se sami sebe, zda jsou naše volby relevantní pro všechny tyto osoby anebo jsou tu i lidé, k nimž se budeme obracet konkrétními částmi proslovu. Také se sami sebe ptáme, jak budou lidé vnímat to, co se chystáme říct.

V návaznosti na Bakhtinovu tradici (Bakhtin, 1986) Jacques formuloval tento proces vnitřního dialogu s druhými následovně:

⁷ www.franceinter.fr/emissions/on-aura-tout-vu/on-aura-tout-vu-du-samedi-12-fevrier-2022, 46'24"-46'46". „...on pense à lui et tout ce qu'on dit au fond, on le dit à son partenaire, [...] on le dit à soi-même aussi avant tout, mais on inclut le public dans ce qu'on dit. Ce n'est pas une adresse directe, mais le public est là, bien sûr.“

Jsou to mé uši, které k tobě mluví, protože pokud ti rozumím, tvořím význam. Je to můj hlas, který tě poslouchá, protože jak mluvím, zároveň naslouchám, nebo spíš mluvím to naslouchání, které ti propůjčuji svými slovy.⁸

Na základě tohoto způsobu přemýšlení a v souladu s odborníky, kteří následují tradici Hymese (Canale & Swain, 1980a; Council of Europe, 2021; Coste, 1978; Hymes, 1972; Moirand, 1982) proto nahlížíme na jazykovou komunikaci jako na mnohostrannou a sestávající se s různých dimenzí nebo sub-kompetencí: lingvistické, sociokulturní, pragmatické, strategické atd.⁹

Chtěli bychom ale také vyzdvihnout, že nutným předpokladem kompetence k jazykové (inter)akci je socio-interakční kompetence, která umožňuje člověku jednat a interagovat v souladu s charakterem dané sociální interakce. Grillo (2000, s. 257) tento koncept vysvětluje následovně: „Schopnost komunikovat ... vyžaduje především komunikativní kompetenci, která zaručí přiměřenost jednání ve vztahu k danému vztahu“.¹⁰ Na základě sociálních interakcí pak účastníci činí rozhodnutí týkající se dalších dimenzí komunikativní kompetence. Například budou dělat specifické jazykové volby v závislosti na místě, věku, společenském postavení, nebo povolání lidí, s nimiž mluví (Krefeld, 2015) a budou volit i slova nebo gramatické struktury specificky přizpůsobené lidem, které oslovují. Proto se jejich pragmatické cíle budou lišit v závislosti na osobě či osobách účastnících se interakce.

5.3 Sociální interakce a spolutvorba významu

Aspekt sociálních interakcí je ještě důležitější, protože konstrukce významu závisí na vzájemných vztazích mezi osobami. Například jedno slovo nebo výraz nemusí mít stejný význam v závislosti na tom, kdo ho užívá. V důsledku vztahů s ostatními mohou určité výrazy nabývat různých konotací a být výsledkem kolaborativního procesu. Během mluvených jazykových interakcí je pak proces tvorby významu, který zde považujeme za akt spolupráce, zvláště viditelný.

To můžeme ilustrovat následujícím příkladem. Je to úryvek z konverzace převzatý z Brassaca a Grégoriho (2000), přeložený a mírně upravený. Navrhuje čtyři možné konverzace, v nichž

⁸ Jacques, 2000, s. 63. „ce sont mes oreilles qui te parlent parce que je signifie pour autant que je te comprends. C'est ma voix qui t'écoute parce qu'au fur et à mesure que je parle, j'écoute ou plutôt je parle l'écoute que je te prête de ma propre parole.“

⁹ Například CEFR navrhuje tři dimenze: lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou (Council of Europe, 2001, 2021).

¹⁰ „l'aptitude à la communication [...] réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée.“

první tvrzení je vždy stejné. Tyto čtyři extrakty ukazují, jak interakce mezi mluvčími ovlivňuje význam prvního tvrzení. Situace se odehrává před činžovním domem, kde žije L, poté co E svezl L autem.

Sekvence 1

E1 Máte tu telefon?

L1 Ano, tenhle dům je moderní.

E2 Aha, to bych si nepomyslel.

Sekvence 2

E1 Máte tu telefon?

L1 Ano, moje číslo je 04-8335-3609.

E2 Aha, to je skvělé. Budu vám moct zavolat.

Sekvence 3

E1 Máte tu telefon?

L1 Ano, tenhle dům je moderní.

E2 (směje se) Aha, a já jsem si myslel, že mi na sebe dáte číslo.

Sekvence 4

E1 Máte tu telefon?

L1 Ano, moje číslo je 04-8335-3609.

E2 No, já jsem se vás vlastně neptal na vaše číslo.

V sekvenci 1 oba mluvčí rozumějí významu E1 jako otázce na přítomnost či nepřítomnost bytového telefonu. V sekvenci 2 oba mluvčí interpretují E1 jako nepřímou žádost o telefonní číslo L. V sekvenci 3 L dotvoří E1 jako žádost o informaci o přítomnosti či absenci telefonu. E objasní svůj záměr v E2, což umožní oběma mluvčím dotvořit význam E1 jako nepřímou žádost o telefonní číslo L. V poslední sekvenci se děje pravý opak: L předpokládá, že E chce znát její telefonní číslo a E vysvětlí, že to nebylo jeho úmyslem.

Brassac a Grégori dospívají k závěru, že je velmi těžké zvnějšku zjistit, zda si dva lidé správně rozuměli:

Pokud je člověk v pokušení říct „ano, v sekvenci 2 si správně rozuměli“, je to proto, že si myslíme, že komunikativní intence E bylo zeptat se na telefonní číslo (a ne se jen zeptat, jestli L má telefon). ... Co nás ale opravňuje něco takového tvrdit? Konec konců důležité není vědět, co měl E na mysli, když řekl E1. Důležitý je smysl, který v momentu konverzace přisuzují dva lidé ve vzájemné interakci sdělení E1.

Jinak řečeno, důležitý je smysl, který E a L spoluvytvářejí z E1. Tento výsek z možných

konverzací ukazuje, že význam je výtvar, jehož tvorby se účastní oba účastníci konverzace. Smysl se rodí v interakci mezi mluvčím/pisatelem a posluchačem/čtenářem.

5.4 Sociální interakce a online komunity

Dosud jsme mluvili hlavně o případech, kdy se lidé zapojení do sociální interakce navzájem znají a mají osobní vztah. V každodenním životě ale také komunikujeme – ve formálních i neformálních situacích – s lidmi, o nichž toho víme mále nebo dokonce nic. To platí zvláště o účasti v online fórech nebo o zapojení do participativních projektů, které jsou otevřeny všem. V takových případech je interakce interpersonální často nahrazena sociokulturní, tedy společenskými pravidly komunikace uvnitř dané komunity, která určují „nakolik jsou určitá prohlášení a komunikativní funkce vhodné v daném sociokulturním kontextu“ (Canale & Swain, 1980b, s. 30).

V kontextu neformálních osobních vztahů jsou tato pravidla většinou implicitní. Osvojíme si je tím, že sami jednáme nebo v nejrůznějších komunitách vidíme, jak jednají druzí. Tato sociokulturní pravidla tedy závisejí na dané komunitě. Například ve Francii si státní zaměstnanci intuitivně vykaží, pokud se neznají, zatímco univerzitní studenti si navzájem (ve většině akademických oborů) tykají, i když se navzájem neznají. V průběhu tvorby osobního vztahu pak tato pravidla postupně ztrácí na významu a jsou nahrazována pravidly interpersonálními, která jsou většinou implicitní a závisejí na druhu a stavu vztahu. Když se vrátíme k výše zmíněnému příkladu, lze říci, že člověk si může tykat se státním úředníkem, pokud se dané osoby znají i z jiného kontextu, v němž si už tykali, anebo pokud se mezi nimi v průběhu řady setkání vyvine osobnější vztah.

Ve formálnějším kontextu mohou k implicitním pravidlům přibýt i pravidla explicitní. Například v posledních letech řada komunit (např. firem a institucí) přijala dokumenty, které specifikují pravidla slušného chování. Státy a organizace mají už dlouho pravidla nebo dokonce zákony, které definují práva a povinnosti jejích členů.

Totéž platí i v digitálním prostoru, kde je část společenské smlouvy explicitní a část implicitní. Implicitní část vypočítáme z toho, jak ostatní lidé užívají jazyk a interagují. Co se explicitní části týče, mnoho komunit specifikuje pravidla chování, která byla určena zvyklostmi nebo rozhodnutím komunity, případně některých jejích členů. Například Wikipedia během let specifikovala určitá pravidla. Francouzské stránky uvádějí, že byly „vytvořeny na začátku

projektu Wikipedie, tedy na anglických stránkách, v podstatě na základě zvyklostí, konsensu, na diskusních stránkách nebo diskusních seznámcích“ a nová pravidla byla přijata „rozhodnutím“.¹¹

Tato pravidla souvisejí s právy a povinnostmi, jak jsme viděli v náčrtu občana jako uživatele jazyků a digitálních nástrojů. Například Wikipedie ustavila určitá „pravidla chování“ (https://foundation.wikimedia.org/wiki/Policy:Universal_Code_of_Conduct/cs), která mimo jiné vyžadují, aby příspěvky byly netendenční a respektovaly duševní vlastnictví a obecné zákony. Wikivoyage, participativní online cestovní průvodce, zdůrazňuje důležitost sociální interakce skrze stránku doporučení, která se jmenuje „Wikitravel: bezplatný cestovní průvodce“. Komunita Wikitravel explicitně zdůrazňuje, že se tyto stránky snaží „vytvořit bezplatného, kompletního, aktuálního a spolehlivého cestovního průvodce“. Tato stránka také specifikuje, s jakými úmysly by měly všechny příspěvky vznikat: „Wiki cestovatelé jsou součástí celosvětové komunity přispěvatelů k Wikitravel. [...] a lze tedy nejspíš říci, že lidé, kteří se zapojují do Wikitravel, mají obecně zájem o cestování a konkrétně i rádi své znalosti sdílí s ostatními“. Je tedy jasné, že přispěvatelé musejí mít na mysli cestovatele, kteří budou číst jejich příspěvky.

Co se týče komunikace mezi členy komunity, francouzská verze Wikipedie uvádí, že „přednost by měla být dána konstruktivním výměnám názorů, které se budou maximálně držet tématu, a lidé by se měli vyhnout urážlivým, agresivním nebo pohrdavým poznámkám“. Všeobecný kodex chování (https://foundation.wikimedia.org/wiki/Policy:Universal_Code_of_Conduct/cs) přijatý správním radou nadace Wikimedia, pod níž encyklopedie Wikipedia spadají, uvádí, že „každý člen komunity Wikimedia ... zodpovídá za své jednání“ a že očekávané chování by se mělo zakládat na „vzájemném respektu“ (včetně „naslouchání a snahy porozumět, co se vám druzí snaží říct“), „zdvořilosti, kolegiálnosti, solidaritě a dobrém občanství“.

Význam sociální interakce ve vztahu ke konceptu (digitálního) občanství je v těchto pravidlech zcela jasný. Být občanem, uživatelem jazyků a digitálních technologií, znamená být schopen jednat a interagovat v různých komunitách, od velkých mezinárodních komunit až po jazykové komunity, které zahrnují jen několik lidí věnujících se specifické interakci. Jednat jako občan, který je uživatelem jazyků a digitálních technologií, také znamená respektovat socio-interakční zvyklosti komunity, do níž se člověk zapojuje, a to jak interpersonální, tak sociokulturní.

¹¹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:R%C3%A8gles_et_recommandations. „établies au début du projet Wikipédia, autrement dit sur la Wikipédia“.

Proto člověk musí brát v potaz specifická práva a povinnosti, které jsou definovány jistými hodnotami a na nichž se zakládají různé podskupiny do nichž je člověk zapojen.

Člověk se může rozhodnout nebo dokonce pokusit tato pravidla porušit. Pokud to udělá, musí si uvědomit, že toto rozhodnutí může mít i právní důsledky: člověk může dostat pokutu, být vyzván k zachování pořádku, být dočasně nebo na neurčito vyloučen z komunity, nebo být ostrakizován jinými členy. Na meziosobní úrovni může vést odchýlení od očekávaného chování k nejistotě a nepochopení, nebo dokonce i k rozpadu vztahů. Takové chování ale může mít i pozitivní a transformativní efekt a vést k pozitivní změně ve zvyklostech komunity i v meziosobních vztazích, pokud k tomu dojde ve správnou dobu, kdy je vztah připravený na změnu. Například změna z formálního na neformální jazyk v jazycích, kde takové jasné rozlišení existuje, vyžaduje pozitivní stav sociální interakce. To se může stát samovolně anebo dohodou po úvaze, zda je na to vhodný čas a jestli by to ona druhá osoba přijala. Jinak řečeno, lze k tomu přikročit poté, co všichni zúčastnění vnitřně situaci zhodnotili a rozhodnutí přikročit k tykání pociťují jako správné. Důležité je pamatovat si, že je zcela zásadní uvědomovat si relevantní sociální interakce, jejich význam a dopad našeho jednání na ně.

5.5 Shrnutí

Připomenuli jsme si následující aspekty:

- sociální interakce jsou ústřední a rozhodující částí jakéhokoliv jednání a komunikace pro jednotlivce, zvláště pak pro občany, uživatele jazyků a digitálních nástrojů;
- sociální interakce mají rozhodující vliv na různé možnosti, které jsou nutné pro (inter)akci a konstrukci významu;
- sociální interakce jsou dynamické a vyvíjejí se v závislosti na jednání.

Ted' se zaměříme na aspekty studia a výuky jazyků, které jsou podle nás zásadní pro rozvoj socio-interakčních kompetencí žáků.

6 Pedagogický přístup: Učení reálné komunikace pomocí úkolů z reálného světa

V předchozích kapitolách jsme prezentovali náš model digitální gramotnosti a profil občana jako uživatele jazyků a digitálních nástrojů. S jejich pomocí jsme definovali cíle, jichž se vzdělávání k digitální gramotnosti a občanství snaží dosáhnout. Také jsme popsali hlavní pedagogické principy a základy našeho přístupu, který se zakládá na lingvistických teoriích. V této kapitole se zaměříme na didaktickou dimenzi studia a výuky jazyků. Konkrétně se jedná o následující:

- představit základní součásti našeho socio-interakčního přístupu a situovat je ve vztahu k postoji CEFR, který se opírá o jednání;
- definovat, co míníme úkoly zaměřenými na reálný svět, které jsou základní součástí našeho přístupu;
- vysvětlit, jak nahlížíme na realizaci těchto úkolů;
- specifikovat úlohu učitelů při realizaci úkolů vztažených na reálný svět;
- probrat otázku hodnocení ze socio-interakční perspektivy;
- představit to, čemu říkáme reflektivní úkoly.

Na tuto kapitolu navazují dva příklady úkolů, které podrobněji rozebereme: jeden úkol týkající se reálného světa a jeden reflektivní úkol.

6.1 Klíčové prvky socio-interakčního přístupu

Jak jsme vysvětlili již výše, sociální interakce jsou samou podstatou veškerého jednání a komunikace. Kromě toho jazyková (inter)akce vyžaduje socio-interakční kompetenci, která člověku umožňuje naladit se na relevantní sociální interakce. Socio-interakční přístup v didaktice proto klade sociální interakce na první místo.

Socio-interakční přístup považuje studenty za sociální aktéry a staví je do situací, v nichž mohou opustit svou obvyklou žákovskou roli a stát se opravdovými uživateli jazyků a digitálních nástrojů. Tak mohou na vlastní kůži zakusit, jak velký význam pro komunikaci mají různé sociální interakce.

Hlavním cílem našeho přístupu je, aby si studenti uvědomili význam sociálních interakcí pro jakékoliv jednání osoby a občana. Naším cílem je pomoci studentům předem se zamyslet nad socio-interakčním aspektem úkolu, do kterého se pouštějí, přemýšlet o něm i během práce na

úkolů a následně vyhodnotit vhodnost vlastního jednání z tohoto úhlu pohledu. Tento proces by měl studentům pomoci rozvíjet socio-interakční kompetenci, která je klíčem k veškerému jednání a interakci, a podporovat i rozvoj digitální gramotnosti a občanství.

Také jsme považovali za důležité navrhnout typologii úkolů charakterizovaných podle toho, jaké sociální interakce zahrnují, a navrhnout takové, které studentům pomohou rozvíjet socio-interakční kompetence. Toto je ilustrováno níže v této kapitole, když rozlišujeme mezi cílovými úkoly a úkoly na zkoušku, tedy úkoly, které se odehrávají v simulovaných sociálních interakcích, takové, které berou v potaz sociální realitu skupiny sestávající se z učitele a žáků, a konečně i úkoly vycházející z reálného života mimo vzdělávací prostředí. Každý z těchto úkolů může studentům pomoci rozvíjet socio-interakční kompetence. Teď si ukážeme, proč jsou úkoly založené na reálných situacích v tomto pohledu zajímavé.

6.2 Přístup orientovaný na úkoly a rozšíření perspektivy založené na jednání

Pod vlivem práce na *Task Based Language Teaching (TBLT)* a *CEFR* didaktika jazyků většinou přijala úkoly jako základní součást studia a výuky. Skrze to, čemu *CEFR* říká „cílové úkoly“, „cvičné úkoly“ a „reálné úkoly založené na autentických situacích“ ve verzi z roku 2001 a v *Companion Volume*, se učitelé snaží připravit žáky na to, aby byli „sociálními aktéry“ jednajícími ve společnosti a vyvíjejícími činnost při procesu učení (Council of Europe, 2020, s. 28). Z toho plyne, že by se měli „učit užívat jazyk spíše než jen učit se o jazyku (jako učebním předmětu)“ (Council of Europe, 2020, s. 30). Cílem je rozvinout „schopnost komunikace v reálném životě“ a „umožnit studentům jednat v reálných životních situacích, vyjadřovat se a realizovat úkoly různé povahy“ (Council of Europe, 2020, s. 29). *Companion Volume* také zdůrazňuje „spolutvorbu významu (skrze interakci)“ v řeči. Dodává, že „někdy se tato interakce bude odehrávat mezi učitelem a žákem, jindy bude mít povahu kolaborativní, mezi žáky samotnými“ (Council of Europe, 2020, s. 30).

Náš návrh je v řadě bodů podobný přístupu vytyčenému v *CEFR*, ale obsahuje i jiné prvky. Jako *CEFR*:

- cílíme na rozvoj schopnosti komunikovat a jednat (pomocí řeči, ale i jinými prostředky);
- vnímáme studenty a uživatele jazyků jako sociální aktéry;
- navrhujeme úkoly zaměřené do reálného světa.

Na druhou stranu ale náš přístup také přichází s úkoly, které přesahují skupinovou interakci studentů a učitelů, a zdůrazňuje význam sociální interakce v autentických komunikativních kontextech.

6.3 Typologie úkolů podle sociálních interakcí

Obecně řečeno, ve srovnání s přístupem založeným na úkolech navrhujeme typologii úkolů, které vedou studenty k interakci mimo rámec vzdělávacího kontextu v komplexních, rozmanitých a autentických sociálních interakcích. Například Nunan (2004) vylučuje úkoly cílící na reálný svět z možných úkolů ve studijních a výukových situacích. Cílové úkoly, úkoly týkající se reálného světa, nebo makroúkoly jsou (podle různých autorů) obvykle definovány jako činnosti reflektující jednání, které by studenti mohli vykonávat v reálném světě. V tomto smyslu jsou „blízko reálnému světu“, ale obvykle zůstávají v rovině úkolů, které na reálný svět jen připravují a jsou realizovány jen v rámci skupiny sestávající se z učitele a žáků. Stejně jako u jiných přístupů, i tyto typy úkolů mají své výhody a jsou pro výuku jazyků přínosné. Jejich výhodou je, že vytvářejí pro studenty bezpečný prostor, v němž není jejich jednání přístupné široké veřejnosti, kde mohou bezpečně procvičovat a chybovat bez nebezpečí reálných následků (které by mohly mít dopad na další osoby). Takové úkoly ale mají tu nevýhodu, že neposkytují různorodé a autentické sociální interakce. Kromě toho stálá přítomnost učitele, který úkoly také často hodnotí, znamená, že sociální interakce mezi učitelem a žáky hraje při práci na úkolu klíčovou roli.

Pojďme se podívat na jeden příklad. Když učitel požádá studenty, aby v cílovém jazyce napsali kamarádovi email, v němž ho pozvou na svou narozeninovou oslavu, žáci často nebudou opravdu psát kamarádovi (a mají vůbec nějaké přátele, s nimiž v cílovém jazyce komunikují?): oni totiž vědí, že jediný člověk, který email bude číst, je jejich učitel. Proto své chování přizpůsobí vztahu, který mají s učitelem, a budou se sami sebe ptát, co by od nich očekával učitel, kdyby náhodou posílali emailem pozvánku na narozeninový večírek. Žák tedy nebude mít při psaní zprávy na mysli zamýšleného příjemce emailu; místo toho si bude představovat, že píše učiteli a tomu, koho učitel představuje. Žák tedy předstírá, že píše kamarádovi, ale doopravdy se obrací na učitele. Když pak učitel žákovi poskytne zpětnou vazbu, často do ní zahrne opravy týkající se lingvistických, pragmatických nebo sociokulturních chyb. V opravdovém životě by ale příjemce takového emailu v odpovědi sdělil, jestli na oslavu přijde, a pokud bylo něco v emailu nejasné, poprosil by o dovysvětlení nebo objasnění.

To ukazuje, že ačkoliv cílem cvičení bylo studenty připravit, sociální interakce v situaci student–učitel mohou komunikační kontext, na který chceme studenty připravit, zkreslit. Proto navrhuje, aby k typickým úkolům byly přidány i úkoly cílící na reálný svět, které jsou uskutečňovány v „reálném“ světě, tedy mimo vzdělávací prostředí.

Úkoly jsme roztrídili do třech hlavních skupin podle sociálních interakcí, které zahrnují:

- První skupina zahrnuje **úkoly, které simulují sociální interakce**, jaké jsme viděli v příkladu výše. Takové simulace jsou podstatou globálních simulací a jsou běžné v úkolech, které *CEFR* nazývá „cílové“ nebo „cvičebné“. V tomto typu úkolů adresáti doopravdy neexistují a výsledný produkt cvičení se k nim nedostane. Tyto úkoly sice připravují na reálný život a reflektují jej, ale odehrávají se v rámci pedagogické situace. Mohou sice vyžadovat užití jazyka, které se blíží tomu, co by podobný úkol vyžadoval v reálném životě, ale sociální interakce jsou poznamenány tím, že se odehrávají v rámci pedagogické situace. Jsou tedy trochu jako divadelní zkoušky, kde chybí obecnost, konečný příjemce představení. Výhodou je, že tato situace je více „chráněná“ než reálný život nebo opravdové představení.
- Druhá skupina zahrnuje to, čemu říkáme **úkoly založené na sociální realitě třídy**. Adresátem výsledného produktu tohoto typu úkolů je třída nebo někteří lidé v ní. Pakdel zde mluví o úkolech sociálního jednání ukotvených v „sociálním kontextu“, v němž se nacházejí žáci sami. Třída je zde považována „za samostatnou sociální entitu, v níž každý student jedná jako člen“. Při těchto úkolech „se po studentech nežadá, aby přijali imaginární společenský status nebo si sami sebe představili v jiné časoprostorové konfiguraci, než je ta, v níž se momentálně nacházejí“ (Pakdel, 2011, s. 123, 124 a 125). Výsledkem může například být to, že si žáci navzájem radí, jak lépe studovat, nebo píší domácí úkoly, o nichž vědí, že budou ve třídě čteny. V tomto typu jsou zahrnuty i výměny mezi třídami, včetně online sdílení, kde je výsledek úkolu adresován všem nebo některým z účastníků. Při tomto typu úkolů jsou sociální interakce opravdové a autentické a úkoly mají reálný sociální dopad.
- Třetí skupina se sestává z **úkolů propojených s reálným světem**, které dávají studentům možnost jednat a interagovat mimo školní instituci v komplexních, různorodých, a především opravdových sociálních interakcích. Příkladem takových úkolů jsou divadelní představení přístupná širokému publiku, nebo program v rádiu připravený a moderovaný žáky. A protože se projekt *e-lang citizen* zaměřuje na digitální svět, níže si vysvětlíme

specifické rysy úkolů týkajících se reálného světa, které se odehrávají online na participativních stránkách.

Zde je na místě poznamenat, že tentýž úkol lze provést jako cílový úkol, úkol zakotvený v sociální realitě třídy, nebo jako úkol v reálném světě. Učitelé zvolí metodu realizace v závislosti na vlastních pedagogických motivech, na tom, jakou kompetenci chtějí pomoci žákům rozvinout, nebo jako specifický vzdělávací kontext. Učitel také může navrhnout cvičný úkol (viz 6.2) nebo úkol založený na sociální realitě třídy jako možnost pro žáky, kteří se nechtějí zapojit do úkolu v reálném světě. Abychom si tyto možnosti přiblížili, podíváme se na příklad, kde cílem úkolu je doporučit místní restauraci nebo bar:

- Cílový úkol

Představte si, že se zapojíte do projektu tvorby turistického průvodce pro vaše město. Vyberte restauraci nebo bar ve městě, který představíte nebo doporučíte, abyste (imaginárním) čtenářům pomohli připravit se na pobyt na tomto místě.

- Úkoly zakotvené v sociální realitě třídy

Chodíte někdy do restaurací nebo barů? Napište pro vaši skupinu krátkého průvodce po restauracích a barech ve vašem městě. Vyberte podnik, který máte rádi, a představte ho ostatním jako možné místo, kam zajít.

- Úkol cílený do reálného světa

Napišete krátkou prezentaci restaurace nebo baru ve vašem městě a zveřejněte ji na stránkách Wikitravel. Tím se budete podílet na budování participativního internetového turistického průvodce a pomůžete čtenářům připravit se na pobyt ve vašem městě.

Všechny tyto úkoly si kladou podobný cíl, a sice představit restauraci nebo bar, ale sociální interakce a dopad výsledku se výrazně liší. V případě úkolu cíleného do reálného světa studenti zažijí autentickou komunikaci a jednání, protože jimi vypracovaný text se může mimo vzdělávací instituci dostat k potenciálně velkému množství čtenářů, kteří se možná budou zajímat o jejich příspěvky. Studenti tedy budou muset brát v potaz společenské zvyklosti platformy, očekávání budoucích čtenářů a komunity (zvláště co se týče kvality informací, jejich prezentace atd.). Jinak řečeno, u úkolu cíleného do reálného světa musejí studenti zvažovat plnou komplexitu sociálních interakcí, které jejich jednání zahrnuje.

Námi navrhovaný přístup je tedy orientovaný na jednání: zasazuje se o to, aby studenti byli sociálními aktéry a uživateli jazyka. Je socio-interakční tím, že cílí na rozvoj socio-interakčních

dovedností a bere v potaz celou škálu sociálních interakcí, na nichž se každé jednání zakládá. Je specifický tím, že kromě obvyklých typů úkolů, které připravují na reálný život, nabízí i úkoly, které studentům-uživatelům umožňují užívat jazyky v reálných, tedy nesimulovaných sociálních interakcích za hranicemi vzdělávacího kontextu. Úkoly cílené do reálného světa uskutečněné na participativních internetových stránkách dávají studentům příležitost zakusit autentickou komunikaci a digitální občanství, přičemž zároveň rozvíjejí jejich jazykové schopnosti, digitální gramotnost a základní prvky jednání z pozice občana, uživatele jazyků a digitálních nástrojů.

6.4 Úkoly cílené do reálného světa

Jak jsme již výše vysvětlili, úkoly cílené do reálného světa jsou činnosti, které obsahují pedagogický prvek uskutečňovaný v reálném světě, mimo zdi vzdělávací instituce. Povahou se tedy mohou výrazně lišit od tradičních úkolů ve třídě a mohou – ale nemusejí – se odehrávat v digitálním prostoru. Mohou být i výrazně jiné povahy a mohou, ale nemusejí být součástí digitálního prostoru.

Zde se ale zaměřujeme na rozvoj digitálního občanství pomocí jazykového vzdělávání, a proto se budeme věnovat *digitálním* úkolům cíleným na reálný svět. Podle úrovně znalostí, mohou žáci například přispívat na Wikipedii, zveřejňovat informace v internetovém cestovním průvodci jako je Wikivoyage nebo Wikitravel, nebo sdílet recepty na platformách zaměřených na vaření. Také by mohli reagovat na dotazy na internetu (například na otázky týkající se jejich města), dělat nahrávky literárních děl, které by pak byly k dispozici slepým či zrakově postiženým lidem, sdílet texty a foto návody, případně videa, účastnit se výměn názorů na sociálních sítích a tak podobně. Tým expertů našeho projektu vypracoval databázi s celou řadou dalších podrobně popsanych příkladů.

V následujících podkapitolách popíšeme některé specifické rysy úkolů cílených do reálného světa, které ještě nebyly zmíněny.

6.4.1 Co jsou úkoly cílené na reálný svět

Stejně jako ostatní úkoly navrhované žákům, i úkoly cílené na reálný svět mají vzdělávací účel. Úkol se může zaměřit na to, aby pomohl žákům rozvíjet jejich jazykové, interkulturní a multilingvální kompetence, digitální gramotnost a další osobní vlastnosti, které člověk potřebuje pro výkon digitálního občanství.

Popis úkolu by měl zahrnovat všechny prvky, které jsou pro žáky zásadní.



Obr. 4: Model úkolu

Úkol je realizován v určitém socio-interakčním rámci, který hraje zásadní úlohu. Rámec časoprostorový a fyzický (např. nástroje, které jsou k dispozici) také hraje v postupu řešení úkolu roli, menší, ale nezanedbatelnou: úkol bude realizován jinak, pokud na něj bude jiné množství času nebo jiné nástroje k dispozici.

Přímo propojené se socio-interakčním rámcem, tedy sociálními interakcemi, jsou komunikační záměry. To je důležité vysvětlit před každým úkolem, abychom se vyhnuli situacím, kde student jen plní zadaný úkol (například když píše, protože tím reaguje na učitelův pokyn, aby psal), ale nemá úmysl opravdu komunikovat. Když ale člověk sdílí svůj názor, třeba na stránkách novinového článku na politické téma, děje se tak v duchu angažovanosti, sdílení a možná i debaty s dalšími uživateli internetu.

Ze záměrů a socio-interakčního, časoprostorového a fyzického rámce vzejde jednání, které lze rozdělit do několika úrovní. Jednání bude mít obvykle jazykovou i nejazykovou dimenzi (včetně občanství). Například sdílení informací na participativním internetovém turistickém průvodci vyžaduje jak jazykové dovednosti (např. protože příspěvek bude muset být napsán), tak i nejazykové schopnosti (např. vše, co se týká výběru a formátování fotografií, pokud je žák přidává, ale i formátování příspěvku a výběr a hodnocení informací, které se rozhodne sdílet). Zde bychom měli vyzdvihnout, že ve školním prostředí tyto nejazykové aspekty dávají možnost zapojit další obory, jako například výtvarné umění, znalost počítačů atp. Občanská dimenze se objevuje v okamžiku, kdy se zamyslíme nad výběrem toho, co chceme sdílet:

Pokud například chceme představit restauraci, jaký typ restaurace to bude? Vegetariánská? Fair trade? Taková, které se zavázala ke snížení plýtvání jídlem a k recyklaci? Restaurace, která zaměstnává osoby se zdravotním znevýhodněním? A tak dále.

K realizaci úkolu člověk musí mobilizovat své zdroje, tedy kompetence, postoje, povědomí a gramotnosti. Mimo to povede plnění úkolu v ideálním případě i k obohacení vnitřních zdrojů, tedy nejen ke splnění explicitních výukových cílů, ale i k implicitnímu učení.

K překonání obtíží, na které nemá vlastní vnitřní zdroje, nebo za účelem lepšího zvládnutí úkolu, může žák/uživatel vyhledat různé externí zdroje, lidské i ne-lidské, technické i netechnické, digitální i nedigitální. Například pokud má problém textu rozumět, může požádat o pomoc (lidský zdroj), použít slovník (digitální nebo tištěný) nebo automatický překladač (digitální zdroj). Podle toho, jak na tyto externí zdroje nahlíží během i po jejich užití, se pak může rozhodnout, zda je začlení do vlastního učebního prostředí a v budoucnosti použije, či nikoliv. Během práce na úkolu se také může naučit specifické strategie pro jejich lepší používání.

Konečně pak má také každý úkol nějaký výstup a výsledek. To, čemu říkáme výstup, je jakýkoliv pozorovatelný prvek, který vznikne, konkrétně pak jakýkoliv viditelný, slyšitelný nebo hmatatelný element. Může to být email, dopis, příspěvek do fóra, komentář ke článku z tisku, audio nahrávka textu, fotografie, video a tak podobně. Někdy nebude výsledek postřehnutelný smysly: například výměna názorů může vést k rozhodnutí a četba textu může vést k lepší informovanosti nebo třeba někoho potěšit.

Následující dva úkoly obsahují všechny tyto prvky (kromě zdrojů, které závisejí přímo na jednotlivci, který úkol vykonává). Představujeme je zde v následujících tabulkách. Schválně jsme vybrali jeden úkol, kde je občanská dimenze jasná, a druhý, kde je sice přítomná, ale na první pohled patrná není.

Příklad úkolu číslo 1

Budete komentovat novinový článek na téma týkající se vaší země nebo mezinárodních zpráv. Můžete se rozhodnout sdílet dodatečné informace a sdílet názor se čtenáři novin.

Socio-interakční rámec	Webové stránky novin a jejich pravidla. Úkol je vykonáván s tím, že má člověk na mysli čtenáře novin.
------------------------	--

Prostorový a časový rámec, fyzický rámec	Webové stránky novin, konkrétně prostor věnovaný komentářům ke článku.
Záměr	Poskytnout doplňující informace a/nebo sdílet vlastní názor s dalšími čtenáři.
Jednání s jazykovou (a nejazykovou) dimenzí	Píšete komentář.
Výstup	Publikovaný komentář.

Příklad úkolu 2

Budete psát článek o restauraci nebo baru ve vašem městě a publikujete ho na stránkách Wikitravel. Tím se zapojíte do budování participativního internetového turistického průvodce a pomůžete čtenářům připravit se na pobyt ve vašem městě.

Socio-interakční rámec	Stránky Wikitravel a jejich pravidla. Při plnění úkolu myslíte na anglicky mluvící turisty, kteří by mohli mít zájem.
Prostorový a časový rámec, fyzický rámec	Stránky Wikitravel, v tomto případě heslo.
Záměr	Zúčastnit se budování participativního internetového turistického průvodce a pomoci čtenářům připravit se na pobyt ve vašem městě.
Jednání s jazykovou (a nejazykovou) dimenzí	Psanou formou prezentujete restauraci nebo bar ve svém městě.
Výstup	Prezentace restaurace nebo baru ve vlastním městě.

6.4.2 Pedagogické úkoly odvozené z reálného světa

Digitální úkoly cílené na reálný svět povětšinou nevymýšlejí ani nevytvářejí učitelé. Často už na internetových stránkách nebo v jejich částech existují. Wikipedia explicitně vítá příspěvky. Už sám její titul říká: „Vítejte ve Wikipedii, internetové encyklopedii, kterou může upravovat každý“¹² a anglicky: „*Welcome to Wikipedia, the free encyclopedia that anyone can edit*“.¹³ Kromě toho má Wikipedie řadu stránek, které vysvětlují, jak přispět. Podobně i obecné fórum na webových stránkách Supertoinette, které se věnují vaření, praví, že „v tomto fóru se můžete

¹² https://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavn%C3%AD_strana

¹³ https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page

ptát, odpovídat, sdílet vaše tajemství, tipy, rady, nebo komentáře týkající se vaření“.¹⁴ I síť X (dříve Twitter) hned na začátku říká, že „Účelem Twitteru je sloužit veřejné konverzaci“.¹⁵

Někdy mohou být tyto úkoly vymyšlené a odrážet originalitu a kreativitu žáků, ale aby byly pro danou platformu přijatelné, musejí být v souladu s jejím účelem. Kromě toho je důležité, aby se výsledek úkolu obracel na opravdové občanstvo. Cílem by tedy nemělo být, že si vás někdo za každou cenu všimne (třeba tím, že vyjádříte hodnoty, které by neodrážely opravdovou občanskou uvědomělost): cílem je naučit se vystoupit ze sociální (studijní) skupiny složené jen z učitele a dalších žáků. Například sdílení videa na YouTube není samo o sobě úkolem cíleným na reálný svět, pokud nemíří na jasně definované potenciální širší občanstvo. Na řadu videí na YouTube se podívá jen několik málo lidí. Proto je důležité cílit na existující nebo potenciální komunitu a vytvořit něco, co by pro ně mohlo být opravdu zajímavé.

Pokud dané stránky umožňují sdílení úkolů, které míří na reálný svět, je na učiteli, jak přesně bude úkol formulován. Díky dobré formulaci bude úkol explicitní a přesně zadaný. Pokud je to nutné, instrukce k úkolu budou zahrnovat všechny součásti, které jsou nutné k jeho splnění (viz 6.4.1). Například jen požádat žáky, aby se zapojili do stránky WikiHow, je velmi neurčitý úkol. Zadat jim ale, aby vytvořili a sdíleli návod na nejlepší způsob, jak se učit jazyky na participativních webových stránkách, to už je mnohem jasnější úkol cílící na reálný svět. Podrobnější formulace umožní učitelům úkol lépe přizpůsobit potřebám žáků, úrovni kompetence a cílům studia a výuky.

Někdy mohou učitelé a žáci přijít se zcela novými úkoly zacílenými na reálný svět a uskutečnit je mimo rámec existujících sociálních sítí. Je třeba možné, že se skupina rozhodne vytvořit webové stránky na určité téma, aby obhajovali své postoje nebo vyjádřili své názory na občanství. Pak ale může být těžké tento výstup nějak zviditelnit. Při zveřejnění stránek, na které se nepodívá nikdo anebo jen pár lidí mimo třídu, dochází ke ztrátě části socio-interakčního elementu úkolů směřovaných na reálný svět. Jen abychom si to připomněli: jedním z hlavních cílů úkolů směřujících do reálného světa je umožnit studentům, aby jednali a interagovali s lidmi mimo vzdělávací kontext. Kromě toho publikace stránek, které přitáhnou jen málo čtenářů, přispívá k navýšení požadavků na data a jejich uchovávání, což vede i k vyšší spotřebě energie.

¹⁴ www.forums.supertoINETte.com/

¹⁵ <https://help.twitter.com/en/rules-and-policies/twitter-rules>

6.4.3 *Úkoly cílené na reálný svět se odehrávají na otevřených a participativních stránkách*

Na úkoly cílené na reálný svět se můžeme dívat jako na kontrolovanou verzi neformálního studia jazyků v „digitální divočině“ (Sauro & Zourou, 2019). Pod pojmem digitální divočina máme na mysli učení mimo instituční vzdělávací rámec skrze zapojení do společenství nebo kontextů, jejichž primárním cílem není studium nebo výuka jazyka, nebo na stránkách, které nebyly vyvinuty vzdělávacími institucemi a nejsou jimi spravované. Několik studií potvrdilo hodnotu zapojení do participativních webových stránek, například do komunit fanfiction¹⁶ nebo online her, případně platform, kde se sdílejí (Black, 2009; Curwood, 2013; Hannibal Jensen, 2019; Lam & Kramsch, 2003; Lam & Rosario-Ramos, 2009; LeVelle & Levis, 2017; Pasfield-Neofitou, 2011; Sauro, 2017; Shafirova & Cassany, 2019; Sundqvist, 2009, 2019; Thorne & Black, 2011; Yi, 2007, 2008). Výzkum ukázal následující:

- studenti smysluplně užívají cílový jazyk v situacích, které jim umožňují autenticky interagovat a uspokojovat reálné komunikační potřeby;
- prostřednictvím zapojení do těchto stránek si žáci v cílovém jazyce budují identitu, identitu jako uživatelé (a nejen žáci) a někdy se mohou stát i experty;
- jsou motivováni naučit se jazyk podobně starých rodilých mluvčích cílového jazyka, s nimiž komunikují;
- rozvíjejí lingvistické a jazykové kompetence, které jsou specificky adaptované na situace, s nimiž se setkávají.

V našem přístupu by stránky, na nichž se uskutečňují úkoly cílené na reálný svět, měly vyhovovat stejným kritériím jako ty, které byly užity k definici „digitální divočiny“ (Sauro & Zourou, 2019, s. 2), a sice

- neměly by být ani vyvinuty ani administrovány vzdělávací institucí;
- neměly by se primárně zaměřovat na studium nebo výuku jazyků.

Úkoly cílené na reálný svět nabízejí studentům příležitost čerpat z výhod učení se v „digitální divočině“ ve studijních a výukových situacích. Když studentům navrhneme tento typ úkolu, povzbuzujeme je, aby interagovali a učili se interakcí na stránkách, které jsou přístupné všem. Podpora, jíž se jim dostane od vrstevníků a/nebo učitelů, jim pomůže vstoupit do rozlehlých a nezkrocených prostorů internetu a hladce jimi cestovat. Navíc práce na digitálním občanství je

¹⁶ Fanfiction je text, často příběh, který fanoušci píšou a sdílí, často dokonce společně, aby rozvinuli nebo pozměnili román, manga, seriál, film atp. nebo oživilí celebrity, jejíž život je zaujal.

dalším nástrojem, který studentům pomáhá naučit se bezpečně pohybovat na online platformách.

6.4.4 *Úkoly cílené na reálný svět se nezadávají, ale navrhuji*

Pedagogické vyjednávání je součástí jakéhokoli projektu nebo aktivity, která je žákům navržena. V případě úkolů cílených na reálný svět je to obzvlášť důležité. Někteří odborníci (Sockett & Toffoli, 2012; Toffoli & Sockett, 2010) dokonce upozorňují na potenciální problém, který může vyvstat, když je úkol cílený na reálný svět žákům direktivně zadán: pokud se žáci s projektem neidentifikují, mohou ho provést jako školní úkol, ignorovat socio-interakční aspekt tohoto typu úkolů, a tím podřývat zamýšlený efekt. Kromě toho v našem přístupu k výchově k digitálnímu občanství máme za to, že bychom neměli žáky nutit zapojovat se do stránek, které by mohly vyjadřovat hodnoty a principy, s nimiž nesouhlasí.

Proto doporučujeme, aby úkoly cílené na reálný svět nebyly žákům přikazovány, ale navrhovány, přičemž by jim učitelé měli vysvětlit, proč se do nich zapojit. Pokud skupina jako celek nebo někteří z jejích členů odmítnou, mohou navrhnout alternativu anebo může učitel navrhnout podobnou aktivitu jako úkol ukotvený v sociální realitě třídy nebo jako cvičný úkol. Příklad obměn určitého úkolu je zmíněn výše (viz 6.3), ale alternativy k výše zmíněným úkolům jsou vlastně možné ve většině případů.

6.4.5 *Úkoly cílící na reálný svět mají dvojí ukotvení*

Už jsme se zmínili o podpoře, kterou žáci dostávají od kolegů a učitelů: pomáhá jim zapojit se do dění na otevřených platformách maximálně bezpečným způsobem, a tím snížit jejich zranitelnost. Úkoly cílené na reálný svět jsou tedy ukotveny i ve světě vzdělávání.

Toto dvojí ukotvení také učitelům pomáhá podporovat studenty při osvojování cílového jazyka. Mohou navrhovat aktivity a učební plány, nebo – v závislosti na přístupu, který zvolí (viz níže) – mohou žáky procesem provázet. Pokud si to situace vyžaduje, učitelé také mohou poskytnout zpětnou vazbu nebo nabídnout specifickou podporu.

Toto dvojí ukotvení vnáší do procesu studia a výuky autenticitu. Učitel jazyka jedná jako specialista na cílový jazyk i jako odborník na výuku a studium jazyků. Pokud má projekt silnou nejazykovou dimenzi a zahrnuje interdisciplinární prvky, jedná učitel jako specialista ve vlastním oboru. Učitelé zde působí jako průvodci, asistenti a mediátoři učení. Komunikace mezi nimi a žáky se zaměřuje na metody realizace úkolů nebo dalších prvků, které se pro studenty stávají učebním cílem.

Učebna se tak stává místem, kde se interakce soustředí na práci na úkolu. Tyto výměny názorů mohou probíhat v cílovém jazyce, v jazyce výuky nebo v jednom či více jazycích, které ovládá jeden či více žáků. Internetová platforma je místem, kde je komunikace v cílovém jazyce motivována úkolem a jeho výstupem.

6.5 Pedagogická realizace úkolů cílených na reálný život

Jak bylo výše zmíněno, učitelé si mohou vybrat, jaký přístup chtějí u úkolů cílených na reálný život zvolit. V oblasti výuky jazyků, kde úkoly hrají ústřední roli, existují dva hlavní přístupy: vyšší a nižší verze *Task-Based Language Teaching* (TBLT; Výuka jazyků založená na úkolech) (Ahmadian & Long, 2021; Ellis, 2003, 2017; Long, 1985, 2015; Nunan, 2004). V nižší verzi, které Long říká „*task-based language teaching*“ (tblt s malými písmeny) a Ellis „*task-supported language teaching*“, jsou navrženy více méně přesné kroky k realizaci úkolu. Cíle stanoví učitelé, kteří navrhnou aktivity k dosažení cílů a vykonání úkolu.

Vyšší verze je ta, kterou užíváme v projektu *e-lang citizen*, a to z důvodů, které vysvětlíme níže.

6.5.1 Filozofické ideje, o které se TBLT opírá

Long (2015, s. 66–82)¹⁷ uvádí devět základních principů, na nichž TBLT stojí:

- *éducation intégrale*: vzděláváme celého člověka; bereme tedy v potaz člověka jako celek, začleněného do podporujícího prostředí spolupráce;
- učení děláním;
- svoboda jednotlivce: lekce nejsou předem plánované, odvíjejí se od individuálních potřeb žáků a jejich psycholingvistické připravenosti k učení. Long (2015, s. 70) to shrnuje sloganem „Studenti vedou, učitel následuje“;
- racionalita, důraz na „moc rozumu, racionálního myšlení a vědy při dosahování pozitivní sociální změny“ (Long, 2015, s.71);
- emancipace;
- zaměření na studenty: obsah výuky je dán současnými a budoucími komunikačními potřebami studentů a soustředění na otázky jazyka se odvíjí od jejich psycholingvistické dispozice učit se;

¹⁷ Tato prezentace je z naší dřívější publikace Caws et al., 2021.

- rovnostářské vztahy mezi učiteli a žáky, odstranění hierarchie, veškerého nucení a nátlaku a vytvoření příznivých podmínek pro výuku;
- participativní demokracie, zde zaměřená na začlenění studentů do celého procesu výuky a studia (diskutování o cílech, diskutování o přístupu, který má být užit podle specifických potřeb žáků, diskuse o metodách hodnocení);
- vzájemná pomoc a spolupráce.

6.5.2 *TBLT přístup užívaný projektem e-lang citizen*

Několik výše zmíněných principů koresponduje s aspekty vzdělávání k digitálnímu občanství, s našimi pedagogickými principy, s představou, že úkoly cílené na reálný svět by neměly být žákům direktivně zadávány, i s naším pojetím žáka jako osoby a uživatele jazyků a digitálních technologií. Implementace těchto principů nám dává příležitost sladit cíle výchovy k občanství s naším přístupem pomocí začlenění úkolů cílících na reálný svět. Proto uvidíte, že úkoly vyvinuté v rámci našeho projektu *e-lang citizen* obsahují popisy úkolů bez předepsaných kroků, které by měly vést k dosažení cíle. Popisy úkolů obsahují jen několik z mnoha dimenzí digitální gramotnosti a občanství, které lze pomocí těchto aktivit rozvíjet.

Ve vyšší verzi *TBLT* učitelé navrhnou úkol a nechají na žácích, aby rozhodli, jak ho budou plnit. Učitelé se jen ujistí, že žáci jsou schopni jej splnit a vyberou úkol podle příležitostí, které nabízí, tedy na základě jeho výukového potenciálu. Cílem je, aby žáci při práci na úkolu rozvíjeli nové znalosti, kompetence a gramotnosti.

Role učitele spočívá v tom, že studenty doprovází. Toho je dosahováno dvěma způsoby: učitel podle potřeby poskytuje zpětnou vazbu a když vyvstane specifická potřeba, soustředí se na důležité (zvláště jazykové a komunikační) aspekty.

Long (2015) mluví o *negativní zpětné vazbě*, zatímco Ellis (2009) raději mluví o *korektivní zpětné vazbě*. V obou případech se jedná o implicitní a explicitní zpětnou vazbu, kterou učitelé poskytnou, pokud žák udělá chybu; cílem je pomoci žákům opravit se a učit se. V rámci našeho přístupu mluvíme jednoduše o zpětné vazbě, abychom se vyhnuli důrazu na chybu nebo opravování a vyzvedli spíše pozitivní a formativní zpětnou vazbu.

Vysvětleme si „zaměření“, o němž Long (2015) mluví, když zmiňuje „soustředění na formu“: jedná se o chvíli, kdy se od žáků žádá, aby se soustředili na důležitý aspekt jazyka a možná i na tomto aspektu specificky pracovali. V přístupu, který zahrnuje digitální gramotnost a občanství, máme za to, že je vhodné rozšířit koncept tohoto zaměření, původně cílícího na

jazykové aspekty, tak, aby obsáhnul i další prvky komunikace a jednání zprostředkovaného technologiemi v prostoru, který si vyžaduje občanský přístup. Příkladem může být zaměření na gramatický jev, který působí potíže a je nutný pro dosažení cíle úkolu, nebo na aspekt spojený s dimenzí digitálního občanství či gramotnosti, který bude mít dopad na právě zpracováváný úkol. Pokud například úkol vyžaduje vyhledávání informací a učitelé zjistí, že žáci mají problémy s hodnocením a výběrem toho, co najdou, mohou navrhnout, aby se nad tímto aspektem práce zamysleli, a přidat aktivity zaměřené na smysluplné vyhledávání na internetu. Učitelé by také mohli žákům navrhnout, aby se zaměřili na pravidla chování daných internetových stránek. V úkolech, které jsou součástí projektu *e-lang citizen*, navrhujeme tři hlavní kategorie podle zaměření: první se zaměřuje na jazykové otázky, druhá na dimenzi socio-interakční a třetí se zabývá kritickým zamyšlením nad užívaným zdroji, nad procesem práce na úkolu a nad dimenzí občanskou.

Učitelé také mohou žákům poskytnout různé vstupy, tedy další zdroje, které by jim mohly pomoci dokončit úkol. Mohou být podobné tomu, co se od žáků očekává, nebo může jít o dokumenty se základními informacemi, které lze při práci na úkolu použít. V našich pracovních listech najdete – v souladu s naším přesvědčením, že sociální interakce hraje ústřední roli – různé odkazy na konkrétní stránky nebo na stránky, které definují společenskou smlouvu platformy. Případně můžeme žáky požádat, aby se pokusili zjistit pravidla platformy ještě předtím, než začnou přispívat k jejímu obsahu.

Jako dodatečný vstup nebo dokonce možnou podporu můžeme žáky poprosit, aby se soustředili na tři typy prvků, které nám připadají podstatné: na socio-interakční dimenzi, dimenzi jazykovou a na reflektivní dimenzi.

Ve vztahu k socio-interakční dimenzi dodáme žákům odkazy na stránky, které obsahují společenskou smlouvu stránek. Kromě toho navrhujeme, že by se mohli zamyslet nad ostatními uživateli platformy a třeba nad tím, jaká mají očekávání. To nám pomůže zdůraznit zásadní význam sociálních interakcí a hodnot. Také to přispívá k uvědomění si socio-interakční dimenze, což zajistí, že jednání žáků v online komunitách bude informované a zodpovědné.

Ve vztahu k jazykové dimenzi často povzbuzujeme žáky, aby analyzovali jiné příspěvky na daných stránkách. Tím zdůrazňujeme, jak zásadně důležité je, uvědomovat si specifické rysy žánru, do něhož by jejich příspěvek měl patřit. Příspěvek do turistického průvodce jako je Wikitravel se například podstatně liší od komentářů na TripAdvisor, ačkoliv v obou případech se jedná o doporučení restaurace nebo hotelu. Tato dimenze je zcela zásadní pro digitální

gramotnost a vyžaduje specifické zaměření. Jako přípravu si mohou učitelé zvolit několik typických produktů textového žánru, které zveřejnili jiní uživatelé a jsou v nich základní prvky žánru dobře vidět: určitá textová struktura, specifický styl, opakující se jazykové prvky atd. V rámci soustředění na formu se učitelé také mohou pustit se žáky do specifické práce, která jim pomůže pozorovat a porovnávat vybrané texty, a nakonec i identifikovat, z čeho se typická struktura sestává a jaké má charakteristické rysy.

Ve vhodných případech také navrhujeme určité digitální nástroje, které lze užít jako externí zdroje k posílení interních zdrojů žáků. Kromě toho projekt ECML *ICT-REV* nabízí přehled internetových nástrojů a otevřených vzdělávacích zdrojů, z nichž mohou učitelé čerpat.

Nakonec navrhujeme fázi reflexe (viz níže). Takové zamyšlení má formu kritického zhodnocení zkušeností získaných díky úkolu. Zde doporučujeme zvláštní důraz na občanství a digitální gramotnost. Cílem tohoto zamyšlení je pomoci žákům rozvíjet digitální občanství a gramotnost pomocí kritického přemýšlení o vlastním jednání. Tyto prvky reflexe se mohou odehrávat během práce na úkolu i po ní. Přispívají k realizaci dvou součástí reflexe, které jsme představili v kapitole o pedagogických základech projektu. Doplnuje to učení, které se odehrává během získaného zážitku digitálního občanství, k němuž došlo během práce na úkolu.

Prvkem reflexe lze obohatit i různé další aspekty, například úvahy o hodnotách internetových stránek, na nichž byl úkol prováděn, o chování dalších uživatelů internetu na těchto stránkách, o spolehlivosti informací nacházejících se na určitých stránkách, o problematice duševního vlastnictví atd. Pro učitele, kteří by raději navrhovali úkoly včetně přesně definovaných kroků, jsme do učitelského listu zahrnuli také určité možné postupy, které lze využít k naplánování hodiny.

Příklad pracovního listu vyvinutého projektem *e-lang citizen* se nachází v poslední kapitole této publikace.

6.6 Učitelé a jejich žáci

6.6.1 Žáci pracující na úkolech cílených do reálného světa

Při práci na úkolech cílených do reálného světa jdou žáci za rámec své žákovské role a stávají se uživateli jazyků a digitálních nástrojů. Toto dvojí ukotvení v reálném světě a ve vzdělávacím prostředí umožňuje lidem jednat jednak jako žáci ve třídě, ale zároveň i jako uživatelé ve

veřejném světě dané platformy. Tato jedinečná konstelace může předcházet fenoménu „dvojí výslovnosti“, jehož si odborníci všimli během rozhovorů ve třídě. Například Bange (1992) poukázal na to, že žáci občas užívají stoupající intonaci, běžně spojovanou s otázkami, když vyjadřují názor. Je to tím, že žáci na jednu stranu jednají jako „komunikátoři“ a slovně vyjadřují své myšlenky, ale na druhou stranu jednají i jako žáci a očekávají potvrzení toho, že jazykové zdroje, které užili, jsou relevantní nebo správné. Zatímco ve vzdělávacím prostředí mohou jednat v podstatě jako žáci, na platformách, kde realizují úkoly cílené do reálného světa, se budou moci stát opravdovými uživateli jazyků a digitálních nástrojů. Užití v reálném světě tak není odsunuto až na dobu po přípravné fázi ve vzdělávací instituci: stává se součástí procesu učení.

Schopní lidé a občané

Přístup, který navrhujeme, nazírá na žáky globálně jako na lidi, kteří mají znalosti, dovednosti, názory, schopnost kritického myšlení atd. V projektu se na ně také díváme jako na občany, kteří mají práva a povinnosti, a na osoby schopné kritického, zodpovědného a sociálně angažovaného jednání v různých komunitách v roli pozorovatelů, konzumentů, zprostředkovatelů, tvůrců nebo influencerů. To koresponduje s vyšší verzí *TBLT*, která volá po tom, aby bylo na žáka nahlíženo jako na člověka schopného vykonávat úkoly díky zapojení vnitřních a nutných vnějších zdrojů.

Dimenze žákovská je samozřejmě také důležitá. Bereme ji v potaz při ukotvení situace učitel/žák, kde se učitel a další žáci ve třídě budou navzájem podporovat tak, aby všichni žáci mohli úkol dokončit.

Plnohodnotní uživatelé jazyka a digitálních nástrojů

Díky zapojení do úkolů cílených do reálného světa se z žáků stanou plnohodnotní uživatelé jazyka. Užití jazyků odpovídá společenské smlouvě vybraných webových stránek. Žáci/uživatelé jsou naváděni k tomu, jak užívat (v závislosti na stránkách) jeden nebo více jazyků. Například na francouzském fóru se dává přednost užití francouzštiny pro diskusi či debatu s jinými uživateli internetu, ale zkušenost amerických studentů, kteří se zapojovali anglicky na fórech listu *Le Monde* (Hanna & de Nooy, 2003) ukázala, že pokud člověk respektuje zaměření stránky (zde šlo o debatu k současnému dění) a může nabídnout přidanou hodnotu (zde byli ze země, o níž se mluvilo), je možné použít i jiný jazyk než ten, který převažuje, a zapojit se do vícejazyčných debat. Po lepší porozumění ostatním lze v takových

případech použít strategii vzájemného porozumění nebo digitální nástroje, jako jsou automatické překladače.

Užití vícero jazyků může být i velmi smysluplné. Už nejde jen o užití jazyka proto, aby se ho člověk naučil, ale o jeho využití k jednání a interakci s dalšími mluvčími. Člověk typicky mluví jazykem či jazyky proto, aby opravdu komunikoval, účastnil se debat s opravdovými lidmi, nebo přispíval postřehy, které mohou zajímat další uživatele platformy. Výzkum ukázal, že užití kontextů z reálného života výrazně přispívá k motivaci: když si žáci uvědomí, že to, co dělají v cílovém jazyku, může být pro ostatní prospěšné a může to být bráno vážně, opravdu je to motivuje (Ollivier, 2010).

Občané, uživatelé jazyků a digitálních technologií jako všichni ostatní

Žáci/uživatelé – ve smyslu, že jsou jak žáky (ve vzdělávací instituci), tak i uživateli (webových stránek) – se zapojují do vybraných platform stejně jako jakýkoliv jiný uživatel, se stejnými právy a povinnostmi. Proto je pro náš přístup zásadně důležité obracet pozornost žáků na socio-interakční kontext a na společenskou smlouvu, kterou se řídí jednání a komunikace na vybrané platformě. To žákům umožňuje jednat jako občané, uživatelé jazyka a digitálních nástrojů a vykonávat opravdové digitální občanství při autentické komunikaci v rámci konkrétních sociálních interakcí.

Odborníci

Žáci/uživatelé, kteří se zapojují do úkolů cílených na reálný svět, budou mobilizovat a sdílet své znalosti a dovednosti v oborech, jichž se úkoly týkají. Jednají jako odborníci na danou problematiku a sdílejí své znalosti v cílovém jazyce, aby je zpřístupnili mluvčím toho jazyka. Sdílení videa s tipy na video hru, účast v online debatách o užití digitálního artefaktu anebo na témata, která účastníky zajímají, sdílení receptu z některého z jejich vlastních kulturních prostředí na příslušně zaměřeném fóru, přidávání informací o vlastním městě nebo regionu na participativní encyklopedii, odpovídání na otázky budoucích turistů, kteří chtějí radu ohledně pobytu v zemi žáků – to všechno jsou úkoly, které vyžadují mobilizaci odborných znalostí, které žáci už mají nebo si je mohou rozšířit, než zveřejní své příspěvky.

6.6.2 Učitelé a jejich role

Mnoho z rolí učitelů je jasných z toho, co bylo výše popsáno. Zde je shrneme a přidáme další podrobnosti.

Prospektoři

O učitelích můžeme mluvit jako o prospektorech v tom smyslu, že budou vyhledávat „přírodní zdroje“ (www.cnrtl.fr/definition/prospection) (digitální zdroje či nástroje), které jsou volně k dispozici a obsahují prvky, které by se žákům mohly hodit, zvláště na socio-interakční nebo občanské úrovni. Toto hledání může být cílené nebo může být automatickou součástí procesu. Při surfování na internetu si mohou učitelé sestavovat seznamu stránek a identifikovat úkoly, které by se na těchto stránkách daly uskutečňovat, tím, že budou analyzovat prvky, které by mohly podporovat učení, zvláště pak v dimenzi jazyka, gramotnosti a digitálního občanství. Tak si učitelé vybudují zásoby úkolů a internetových stránek, které budou moci žákům představit až na to bude vhodný čas. Kromě toho nabízí projekt *e-lang citizen* vlastní zásoby úkolů, které si učitelé mohou procházet pomocí klíčových slov, aby našli cenné zdroje pro své žáky.

Učitelé také fungují jako prospektoři, když zjišťují, jestli se žáci drží úkolů cílených na reálný svět, které jim navrhli (ale nepříkázali). Je velmi důležité, aby učitelé žáky upozorňovali na výhody a specifické rysy úkolů cílených na reálný svět tak, aby je žáci prováděli v souladu s opravdovým socio-interakčním kontextem, a nejen jako studijní zadání.

Pro motivaci žáků a k zajištění toho, že úkoly budou provádět, doporučujeme předem provést analýzu jejich potřeb, hodnot a zájmů. Učitelé pak budou moci lépe navrhovat úkoly, které odpovídají aspiracím a sociálním potřebám žáků.

Odborný průvodce

Tento aspekt jsme již detailně vysvětlili výše, takže zde ho jen krátce zopakujeme. Pokud zvolíme vyšší verzi *TBLT*, učitelé se budou hlavně věnovat mentorování a reakcím na potřeby žáků, které vyvstanou při plnění úkolů. Skrze mentorování učitelé mohou nabídnout formativní zpětnou vazbu a zaměřit se na specifické prvky podle potřeb, které vyvstanou během práce na úkolu. Jednají tedy jako rádci a odborníci na cílový jazyk či jazyky, na výuku a studium jazyků a na digitální občanství a gramotnost. Proto by měli navrhované úkoly předem vyzkoušet tím, že na dané platformy přispějí a rozvinou odbornost, která jim umožní lépe studenty podporovat.

Tato role mentora je přítomná i v přístupu *ts/t* (www.cnrtl.fr/definition/prospection) (Ellis, 2013; viz 6.5), ale tam se pojí i s rolí průvodce, protože učitelé navrhují i konkrétní metodu pro splnění úkolu a rozvoj příslušných dovedností, znalostí a gramotností.

Učitelé neposkytují souhrnné hodnocení

Jak jsme už naznačili, v přístupu *TBLT* se od učitelů očekává, že budou poskytovat hodnotící zpětnou vazbu, aby žáky podpořili v dokončení úkolu a jejich učení. Na druhou stranu by ale bylo kontraproduktivní dávat souhrnné hodnocení výsledku úkolu. Negativně by to ovlivnilo socio-interakční kontext a mohlo by to vést k tomu, že se žáci zaměří víc na očekávání učitele než na příjemce, jimž jsou jejich výtvoři určeny.

6.7 Otázka hodnocení

Tomuto tématu se věnujeme, protože se na ně pravidelně ptají učitelé, když jim představujeme náš socio-interakční přístup a úkoly cílené do reálného světa.

6.7.1 *Společenské hodnocení v socio-interakčním kontextu úkolu*

Jak jsme již zmínili výše, učitelé by neměli poskytovat souhrnné hodnocení výsledku práce studenta, aby nenarušili socio-interakční kontext. Hodnocení by ideálně mělo zůstat v rámci socio-interakčního kontextu úkolu a zakládat se na této sociální dimenzi. Bude tedy záležet na uživatelských stránkách, na nichž je úkol cílený na reálný svět prováděn, aby poskytli (nebo nikoliv) sociální hodnocení v závislosti na vlastních očekáváních a na implicitní nebo explicitní společenské smlouvě komunity.

Toto společenské hodnocení může mít celou řadu podob. Na Wiki může mít podobu přijetí nebo vymazání příspěvku, nebo třeba úpravy a zlepšení jeho obsahu či formy. Studenti, jimž bylo nabídnuto, že by mohli představit na Wikipedii své město, měli pocit, že komentáře k jejich textům byly známkou uznání jejich příspěvků (Ollivier, 2007, 2010). Na fóru s recepty, blogu, nebo vlogu může mít zpětná vazba formu poděkování, názorů na to, jak recept chutnal, nebo dokonce návrhů na alternativy. Zpětná vazba se tedy soustředí na to, co je v daném kontextu podstatné a na dimenze týkající se digitální gramotnosti a občanství. Na Wikipedii záleží na informativnosti a formálních kvalitách příspěvků. Na fóru s recepty se společenské hodnocení soustředí na proveditelnost a výsledek receptu. Žákům se tedy dostává společenského hodnocení v závislosti na socio-interakčním kontextu úkolu. Navíc může zpětná vazba poskytnutá dalšími uživateli internetu posloužit jako zajímavý podnět k zamyšlení nad vlastním jednáním v jeho dimenzi gramotností, jazyka a občanství (viz příklady úkolů v 7.2).

6.7.2 *Formativní hodnocení ve vzdělávacím kontextu*

Zatímco souhrnné hodnocení učiteli tedy vylučujeme, formativní hodnocení vítáme. Vlastně je nedílnou součástí *TBLT*, kde je hodnotící zpětná vazba považována za primární zdroj učení.

Učitelé, kteří provádějí žáky realizací úkolu, jim tedy dávají zpětnou vazbu, když je to vhodné a relevantní. Také mohou navrhnout (ale ne direktivně přikázat), že by se studenti mohli kriticky podívat na své výtvary, než je zveřejní. To studentům pomůže lépe situovat příspěvky do daného socio-interakčního kontextu a posílí to ochranu studentů/uživatelů při jejich (inter)akci v *digitálním přírodním prostředí*.

6.7.3 *Sebehodnocení a hodnocení spolužáků*

Jak jsme již zmínili, žáci mohou na úkolu pracovat společně. Mohou si navzájem poskytovat kritickou a konstruktivní zpětnou vazbu. K usměrnění této zpětné vazby doporučujeme, aby si učitelé vyhradili čas na vypracování seznamu kritérií, která lze pro hodnocení příspěvků použít; na tomto seznamu budou pracovat společně se žáky. Seznam lze sestavit tak, že se zamyslí nad společenskými pravidly komunity a očekáváními uživatelů stránek. Tento seznam pak mohou žáci užít buď k sebehodnocení nebo i k hodnocení úsilí spolužáků.

V závislosti na webových stránkách se kritéria mohou lišit. Například na Wikitravel se vyžaduje, aby byly podniky (restaurace, kavárny, bary atd.) popisovány neutrálním tónem, zatímco u recenzí na stránkách jako je TripAdvisor se neutralita nevyžaduje. Webové stránky novin *20minutes*, které povolují komentáře k publikovaným článkům, vyžadují, aby příspěvky byly psané „pečlivě (pravopis, gramatika, typografie). Uživatelé by se tedy měli vyhnout jazyku SMS, zneužívání typografických značek jako ???? nebo !!!!!, i nadměrnému užívání velkých písmen“ (www.20minutes.fr/charte-commentaires). To ale neplatí pro všechny webové stránky.

Seznam specifických požadavků stránek lze doplnit prvky, které se vztahují k digitálnímu občanství: Bylo respektováno duševní vlastnictví? Byl úkol splněn informovaně? Chovali se uživatelé správně eticky a zodpovědně? Chovali se způsobem, který chrání je i ostatní? A tak dále.

Seznam kritérií také může posílit povědomí o tom, že je nutné věnovat pozornost socio-interakčnímu kontextu: mělo by to žákům pomoci zvyknout si na to, že si tento kontext musí zjistit dřív, než se zapojí do dění na otevřené platformě, ale i obecněji, než začnou užívat jazyky a digitální nástroje.

6.7.4 Zrcadlení úkolů pro souhrnné hodnocení

Nakonec musíme vzít v potaz, že vzdělávací instituce často vyžadují, aby učitelé známkovali, a tedy i poskytovali souhrnná hodnocení. Protože to u úkolů cílených na reálný svět nedoporučujeme, navrhuje, aby učitelé po skončení takových úkolů dali žákům čas na jejich „zrcadlení“. Jako zrcadlo úkolu zaměřeného na reálný svět může posloužit cílený úkol (pro rozlišení mezi různými typy úkolů, viz sekce 6.3). Zde jsou dva příklady zrcadlení úkolů:

- Poté, co žáky vyzveme, aby komentovali novinový článek na webových stránkách deníku, jim můžeme nabídnout jiný článek a požádat je, aby si představili, že ho komentují.
- Poté, co žáci zveřejní krátkou povídku o nepříjemné situaci na webových stránkách jako je VDM (www.viedemerde.fr/) nebo FML (www.fmylife.com/), je můžeme požádat, aby vyprávěli pozitivní příběh z vlastního života.

Učitelé nastaví kritéria hodnocení podle požadavků institučního rámce a v závislosti na sledovaných cílech. Měli by se ale pokud možno co nejvíce zaměřit na to, co bylo v původním socio-interakčním kontextu podstatné. Kritéria mohou být definovaná už předem spolu se žáky během procesu sebehodnocení nebo vzájemného hodnocení mezi žáky.

6.8 Reflektivní úkoly

Jak bylo zmíněno již výše, mezi prvky, které by podle našeho názoru měly podporovat studenty v dokončení úkolu, hrají klíčovou roli reflexe. Proto náš projekt navrhuje kromě úkolů cílených na reálný svět i reflektivní úkoly. Jejich cílem je, aby se žáci zamysleli nad přínosy i omezeními digitálních technologií, nad tím, jak různě je lze používat, ale i konkrétně nad způsobem, jak je používají oni sami. Reflektivní úkoly cílí na různé dimenze digitálního občanství a gramotnosti.

Tento typ úkolů může mít nejrůznější podoby: skupinové diskuse o dokumentech, které se týkají užívání digitálních technologií, zamyšlení jednotlivců nad jejich vlastním užíváním digitálních technologií ve formě deníku nebo poznámek se zpětnou vazbou, průzkumy rozdané žákům ve třídě anebo i uživatelům digitálních technologií mimo třídu, plakáty s radami ohledně toho, jak se chovat občansky při užívání digitální technologie atd.

Jeden z úkolů, které navrhuje, se soustředí na debatu mezi učitelem a žáky o incidentu, kterým se zabývala komunita na Wikipedii ve skotské galštině. Jistý teenager napsal na

encyklopedii řadu příspěvků, aniž by jazyk znal. Komunita se pak rozdělila na ty, kdo to považovali za vandalství a urážku skotského jazyka, a ty, kteří měli za to, že mladík udělal dobře a přispěl k rozvoji encyklopedie, i když komunita musela články opravit. Diskuse, k nimž tento incident vedl, ale mohou sloužit jako podnět k zamyšlení nad tvorbou a správou informací na platformách jako je Wikipedie, nad gramotnostmi, které člověk k zapojení do tvorby digitální encyklopedie potřebuje, nebo nad tím, jaký dojem žáci z Wikipedie mají.

7 Prezentace pracovních listů

V této poslední kapitole předkládáme strukturu pracovních listů, které jsme vytvořili v rámci projektu *e-lang citizen*. Pracovní listy mají dvojí účel:

- poskytnout učitelům úkoly, které mohou přizpůsobit a realizovat ve vlastních kontextech;
- konkrétně ilustrovat přístup, který zde navrhujeme;
- motivovat učitele, aby pomocí navrženého modelu tvořili vlastní aktivity a přizpůbili si ho vlastnímu stylu výuky.

Zde představíme výňatky z úkolu cíleného na reálný svět a reflektivního úkolu. Tyto pracovní listy si můžete stáhnout z webových stránek projektu skrze databázi. Databáze uživatelům umožňuje vybírat úkoly na základě různých kritérií, jako je stupeň pokročilosti (např. CEFR), úroveň vzdělání, cílový jazyk a samozřejmě i dimenze gramotnosti a digitálního občanství. Tyto pracovní listy vyvinul tým *e-lang citizen* a účastníci projektu, který započal v únoru roku 2022.

7.1 Dvoudílný pracovní list

Každý list má dvě části: první je určena učitelům, druhá představuje navrhovanou činnost žákům. Listy jsou v textovém formátu, takže je učitelé mohou přizpůsobovat vlastním studentům.

7.2 Části pracovních listů

7.2.1 Úkol

Listy učitelů i žáků začínají představením úkolu, který je popsán přesně tak, jak může být představen žákům.

Úkol

Žákům můžete navrhnout následující úkol.

Přispějete do Wikipedie tím, že ke stránkám dodáte něco o osobě z vašeho kulturního prostředí: celebrity ze světa zábavy, vědy, sportu atd. Tak přispějete k tomu, že čtenáři encyklopedie lépe poznají osoby z vašeho kulturního prostředí

Obr. 5: Popis úkolu z pracovního listu „Představte osobnost na Wikipedii“

Tento úkol naznačuje, jaké prvky ho charakterizují, a sice:

- jednání (v jazykové, ale často i ne-jazykové dimenzi); zde konkrétně dodatek k článku o celebritě nebo vypracování takového textu vyžaduje jazykové jednání, protože je zapotřebí text napsat, ale obsahuje i nejazykovou dimenzi, například specifické formátování článku na Wikipedii;
- sociální interakce: zde se čtenáři Wikipedie;
- kontext: zde encyklopedie;
- záměr: přispět na Wikipedii.

7.2.2 Webové stránky

Následující oddíl představuje stránky, které tým *e-lang* vybral pro tento konkrétní úkol.

Webové stránky

Wikipedie www.wikipedia.org

Tato encyklopedie se zakládá na kolaborativním přístupu wiki, tedy platformy, která umožňuje redigovat webové stránky více lidem. Tohoto projektu se může účastnit každý člověk tím, že bude sdílet své znalosti či dovednosti (například ohledně formátování). Nevyžaduje se žádná registrace, ale stránky uchovávají IP adresu přispěvatele (což umožňuje identifikaci a lokalizaci použitého počítače), a tato adresa se objeví v historii stránky.

Tato online encyklopedie je dostupná v mnoha jazycích.

Alternativa pro malé děti: existuje kolaborativní encyklopedie Pidipédie <https://cs.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Pidipédie>.

Obr. 6: Prezentace navrhovaných webových stránek v pracovním listu

„Představte osobnost na Wikipedii“

7.2.3 *Další informace: úroveň, jazykové aktivity, cíle týkající se digitálního občanství a gramotnosti*

Zde jsou uvedeny různé informace.

- Úroveň podle *CEFR*, na které je tento úkol proveditelný. To je dáno pouze jako indikace: tyto úkoly lze přizpůsobit i jiným úrovním znalosti jazyka, než je ta, která je u úkolu naznačena.
- Cíle týkající se digitálního občanství a gramotnosti. Ve vztahu k digitálnímu občanství cíle odpovídají výše definovaným způsobům jednání:
 - kompetentní a účinné;
 - informované a uvědomělé (osvícené);
 - etické a zodpovědné (svobodné, zdvořilé, uctivé, tolerantní, inkluzivní, dodržující netiketu, legální);
 - bezpečné pro osobu vykonávající úkol, pro ostatní, pro životní prostředí, pro tělesné i duševní zdraví atd.;
 - koherentní (v souladu s osobním přesvědčením, hodnotami atd. jednotlivce).

Pro digitální gramotnost cíle navazují na dimenze digitální gramotnosti, které byly představeny v kapitole 2:

- technologická gramotnost;
- mediální gramotnost;
- znalost tvorby a šíření informací;
- informační gramotnost;
- vizuální gramotnost;
- gramotnost v médiích zprostředkované komunikaci;
- kolaborativní gramotnost;
- participační gramotnost.

Digitální občanství a gramotnost

	Dimenze zahrnuté v úkolu	Možné specifické cíle
Digitální občanství	Etické a zodpovědné jednání	Výběr osobnosti podle promyšlených, zodpovědných a etických kritérií, můžeme dávat přednost osobnostem na základě jejich genderu nebo příslušnosti k viditelné či neviditelné menšině.
	Kritické myšlení	Kritický pohled na Wikipedii, její fungování a spolehlivost
Gramotnost chápání smyslu	Informační gramotnost	Realizace dokumentárního výzkumu
Interakční gramotnost	Participační gramotnost	Přispívání k online kolaborativní encyklopedii.

Obr. 7: Cíle v oblasti digitálního občanství a gramotnosti v pracovním listu „Představte osobnost na Wikipedii“

Tyto informace se nacházejí v pracovních listech jak učitelů, tak žáků, ale jsou prezentovány jinak. Pro učitele je popis techničtější a naznačuje hlavní dimenze digitální gramotnosti a občanství, na které by se mělo cílit. Není ale záměrem vypočíst všechny dimenze, které úkol vyžaduje, ale jen ty, na které se žáci mají zaměřit.

- Pracovní listy také naznačují **prioritu jazykových aktivit**. Tyto informace ale jen ukazují směr: neposkytujeme seznam všech jazykových aktivit, které by mohly být k provedení úkolu nutné. Spíš se zaměřujeme na ty, které jsou pro úkol klíčové a na které by se podle nás měli učitelé zaměřit. Učitelé pak tyto aktivity přizpůsobí vlastnímu kontextu a potřebám žáků.

Hlavní jazykové aktivity

- Psaný výstup: psaní článků
- Psaný recept: porozumění a zhodnocení nalezených informací.

Obr. 8: Seznam jazykových aktivit, na které cílí pracovní list „představte osobnost na Wikipedii“

- U úkolů, které zahrnují vícejazyčnost a/nebo interkulturní dimenzi, je tato informace výslovně zmíněna.

Dimenze vícejazyčnosti

Pokud navrhujeme vyhledávání v různých jazycích, kterým žáci rozumějí, dá to úkolu rozměr vícejazyčného zprostředkování. Podobný princip bude platit i pokud žákům navrhneme, aby hledali články o vybrané osobnosti na verzích encyklopedie v jiných jazycích

Obr. 9: Představení vícejazyčné dimenze na pracovním listu „Představte osobnost na Wikipedii“

7.2.4 Možné kroky

Metoda *Task-Based Language Teaching* pracuje bez scénáře, a to se odrazí i v pracovních listech. Náš tým ale chtěl učitelům nabídnout možný sled kroků, jimiž lze cíle dosáhnout. Zaměřujeme se tím především na učitele, kteří se přiklánějí spíše k možnosti dát žákům určitý scénář.

Tyto možné kroky jsou samozřejmě jen návrh a neobjeví se v pracovním listu žáků. Místo konkrétních kroků bude pracovní list žáků obsahovat rady ze dvou oblastí. Jak jsme již dříve vysvětlili, považujeme tyto připomínky za zásadní.

7.2.5 Náповěda: Myslete na to, ke komu se obracíte

Tato část žákům připomene socio-interakční dimenzi úkolu. Často obsahuje doporučení ohledně toho, jak najít společenskou smlouvu daných internetových stránek, nebo jak přemýšlet o očekáváních lidí, kteří budou číst, co jste napsali, nebo se dívat na to, co jste vytvořili.

Myslete na to, ke komu se obracíte

Než začnete připravovat svůj článek, stálo by za to zjistit něco o společenských pravidlech komunity Wikipedie. V různých jazycích existuje stránka, která je specifikuje a obsahuje doporučení. Najděte si tuto stránku v cílovém jazyce a/nebo v jiných jazycích, kterým rozumíte. Česky tuto stránku najdete na

https://cs.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Pravidlo_Wikipedie, anglicky na

https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Policies_and_guidelines, ale výběr je z mnoha jazyků. Když si sepišete seznam pravidel, která vám připadají nejdůležitější, může vám to později posloužit jako vodítko pro hodnocení vašeho příspěvku.

Při výběru informací pamatujte na to, co by asi čtenáři na vaší stránce rádi našli.

Obr. 10: Náповěda pro žáky v pracovním listu „Představte osobnost na Wikipedii“: socio-interakční prvek

7.2.6 *Nápověda: Pracujte na aspektech, které se týkají jazyka*

Tato druhá část nápovědy se zaměřuje na jazykovou dimenzi a žánr textu, který budou žáci psát. Obsahuje doporučení ohledně toho, jak zjistit, analyzovat a zvažovat specifický formát žánru, do něhož budou spadat jejich výtvořky. Často nabádáme žáky, aby si prošli dokumenty podobné tomu, jaký chtějí psát, identifikovali konkrétní (para)textové, (meta)diskurzivní a multimodální prvky, a pak vytvořili dokumenty, které se tomuto žánru maximálně přiblíží.

Pracujte na aspektech, které se týkají jazyka

Podívejte se na podobné stránky v cílovém jazyce: najděte si osobnosti ze stejného pole působnosti jako je ta, o níž se chystáte psát vy. Analýza těchto stránek vám pomůže vybudovat váš článek: Jak je stránka strukturovaná? Jaké informace obsahuje? V jakém pořadí? Má stránka nějaké specifické rozvržení se sloupky po stranách? Obsahuje nějaké opakující se jazykové prvky?

Obr. 11: Nápověda pro žáky v pracovním listu „představte osobnost na Wikipedii“: jazykový prvek

Tento aspekt žákům umožní pracovat na nových žánrech, které vznikají s rozvíjejícími se digitálními technologiemi.

7.2.7 *Podněty k zamyšlení*

Tato část odpovídá reflektivním úkolům, které jsme zmiňovali výše. Žákům je navrženo, aby se zamysleli nad svým digitálním chováním během práce na úkolu, zvláště pak nad jeho literární a občanskou dimenzí. Například budou vyzváni, aby se zamysleli nad tím, jak práce na úkolu může změnit jejich náhled na věc, nebo zapřemýšleli o (občanských) kritériích, která uplatňovali při výběru osoby, místa, nebo restaurace, kterou chtěli představit.

Podnět k zamyšlení

Při práci na úkolu se můžete zamyslet nad následujícím:

- Co si myslíte o tom, jak tato encyklopedie funguje?
- Změnila tato zkušenost nějak váš názor na Wikipedii, zvláště pak její spolehlivost? Proč ano – nebo proč ne? Pomysleli jste na citování zdrojů pro váš článek? Proč si myslíte, že to je (nebo není) relevantní? Přimělo vás to, abyste se napříště dívali, jestli články, které čtete, mají uvedené zdroje?
- Čím se řídil výběr „vaší“ osobnosti? Jaká jiná kritéria jste mohli užít? Přemýšleli jste o publikování článku o osobnosti na základě genderu nebo příslušnosti k viditelné či neviditelné menšině? Proč ano, nebo proč ne? Proč by mohlo být důležité psát o tomto typu osobnosti?

Obr. 12: Návrhy k zamyšlení v žákovském pracovním listu „Představte osobnost na

Wikipedii“

Tyto návrhy jsou nedílnou součástí úkolu (během práce na něm i poté) a klíčovým prvkem rozvoje digitálního občanství a gramotnosti v žákovských pracovních listech. Proto doporučujeme, aby učitelé vyzvali žáky k pečlivému prostudování této sekce ještě předtím, než se do úkolu pustí.

7.3 Rozdíly mezi pracovními listy úkolů cílících na reálný svět a pracovních listů reflektivních úkolů

Reflektivní úkoly povzbuzují k zamyšlení nad specifickým aspektem digitálního občanství na základě dokumentu, který může podnítit diskusi, nebo skrze úkol, který se věnuje jedné nebo více dimenzím digitálního občanství.

Pracovní listy pro učitele jsou sestaveny stejně pro všechny typy úkolů.

Žákovské listy se mohou mírně lišit podle typu rad, které obsahují. Nadpisy „Mějte na paměti, na koho se obracíte“ nebo „Pracujte na jazykové dimenzi“ nejsou relevantní pro všechny navrhované úkoly. Mohou i chybět nebo být nahrazeny radami, které jsou pro daný úkol více relevantní. Například pracovní list FOMO obsahuje jen sekci „Pracujte na jazykové dimenzi“. Pracovní list WikiHow zase nabízí rady vztahující se k provedení úkolu.

Podnět k zamyšlení

Při práci na úkolu se můžete zamyslet nad následujícím:

- Jaký typ informací nacházíte ve vybraných textech?
- Když srovnáte články k určitému tématu, jaké rozdíly jste našli v radách a doporučeních? Můžete tyto rozdíly nějak vysvětlit?
- Je podle vás tento obsah vhodný a dostačující? Jsou všechny informace platné, nutné a správné? Proč ano – nebo proč ne?
- Je možné tento obsah komentovat nebo opravit?
- Jaké slabiny nebo nedostatky Wikihow jste zjistili? Máte v plánu tyto stránky v budoucnu užívat? A pokud ano, na co si dáte pozor?
- Jaké kvality, dovednosti a znalosti jsou podle vás nutné k tomu, aby člověk mohl přispívat na WikiHow?
- Pokud jste používali Resoomer a/nebo automatický překladač, jak dobré podle vašeho názoru tyto nástroje byly? Pomohly vám porozumět textu? Jakých nedostatků nebo slabin jste si u nich všimli?

Obr. 13: Náповěda pro žáky na pracovním listu reflektivního úkolu „WikiHow – svět návodů“

8 Pozvání

Rádi bychom pozvali všechny čtenáře této brožury, aby si prohlédli databázi projektu (www.ecml.at/elangcitizen) a plně využili pracovní listy, které zde najdou. Mohou je pak přizpůsobit kontextu a potřebám žáků. Všechny jsou k dispozici v angličtině a francouzštině a nabízejí úkoly, které lze provádět v různých evropských jazycích.

Doufáme, že vám tyto pracovní listy dají mnoho příležitostí, jak se se žáky zapojit do úkolů cílících na reálný svět i úkolů reflektivních, které jim pomohou rozvinou jazykové dovednosti, ale i digitální gramotnost a občanství. Také doufáme, že tyto úkoly budou inspirací pro učitele, aby si navrhli vlastní úkoly podobného typu.

Bibliografie

- Ahmadian, M. J., & Long, M. H. (Eds.). (2021). *The Cambridge handbook of task-based language teaching*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108868327>
- Alharbi, W. O., & Alturki, K. I. (2018). Social media contribution to the promotion of digital citizenship among female students at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University in Riyadh. *English Language Teaching*, 11(1), 80–92.
<https://doi.org/10.5539/elt.v11n1p80>
- Atkinson, D. (2010). Extended, embodied cognition and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 31, 599–622. <https://doi.org/10.1093/APPLIN/AMQ009>
- Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres. In M. M. Bakhtin, *Speech genres and other late essays* (s. 60–102). University of Texas Press.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). Acquisition et interaction en langue étrangère. *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social*, 1, 53–85. <https://journals.openedition.org/aile/4875>
- Beaven, A., Comas-Quinn, A., & Sawhill, B. (eds.) (2013). *Case studies of openness in the language classroom*. Research-publishing.net.
- Black, R. W. (2009). Online fan fiction, global identities, and imagination. *Research in the Teaching of English*, 43(4), 397–425.
- Brassac, C. (2001). L'interaction communicative, entre intersubjectivité et interobjectivité. *Langages*, 144, 39–57.
- Brassac, C. (2004). Action située et distribuée et analyse du discours : Quelques interrogations. *Cahiers de linguistique française*, 26, 251–268.
- Brassac, C., & Grégori, N. (2000). Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique. *Studia Romanica Posnaniensia*, 25/26, 55–66.
https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/7549/1/06_Ch_Brassac_N_Gregori_C_o-construction%20de%20sens%20en%20situation%20de%20conception_55-66.pdf
- Brown, E. L., Krūsteva, A., & Ranieri, M. (eds.) (2016). *E-learning and social media: The cost of integration*, Vol. 10. Information Age Publishing; eBook Collection (EBSCOhost).
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

- Canale, M., & Swain, M. (1980a). *Approaches to communicative competence*. SEAMEO Regional Language Centre.
- Canale, M., & Swain, M. (1980b). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Cassells, D., Gilleran, A., Morvan, C., & Scimeca, S. (2016). *Élever des citoyens européens. Développer la citoyenneté active avec eTwinning 2016*. Bureau d'assistance européen eTwinning. www.etwinning.net/eun-files/book2016/FR_eTwinningBook.pdf
- Caws, C., Hamel, M.-J., Jeanneau, C., & Ollivier, C. (2021). *Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts – Une approche socio-interactionnelle*. Éditions des archives contemporaines. www.archivescontemporaines.com/books/9782813003911
- Charaudeau, P. (2006). La situation de communication comme lieu de conditionnement du surgissement interdiscursive. *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 44, 27–38 <http://doc.rero.ch/record/12852?ln=fr>
- Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
- Comas-Quinn, A., Beaven, A., & Sawhill, B. (eds.) (2019). *New case studies of openness in and beyond the language classroom*. Research-publishing.net.
- Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le monde*, 141, 25–33.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Council of Europe (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. www.coe.int/edc
- Council of Europe (2019). Recommendation CM/Rec(2019)10 of the Committee of Ministers to member states to develop and promote digital citizenship education. [https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM/Rec\(2019\)10](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM/Rec(2019)10)
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Ophrys.
- Curwood, J. S. (2013). Fan fiction, remix culture, and The Potter Games. In V. E. Frankel (ed.), *Teaching with Harry Potter – Essays on classroom wizardry from elementary school*

- to college (s. 81–92). Jefferson.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1).
<https://escholarship.org/uc/item/2504d6w3>
- Ellis, R. (2017). Task-based language teaching. In S. Loewen & M. Sato (eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (s. 108–125). Routledge.
- Emejulu, A., & McGregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, 60(1), 131–147.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494>
- E-lang team (2021). *Citizens as users of languages and digital technology*. Council of Europe (European Centre for Modern Languages). www.ecml.at/Portals/1/6MTP/project-ollivier/documents/e-lang-citizen-profile-EN.pdf
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education – Overview and new perspectives*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-187117-gbr-2511-digital-citizenship-literature-review-8432-web-1/168077bc6a>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub.
- Grillo, E. (2000). *Intentionnalité et signifiante : Une approche dialogique*. Peter Lang.
- Gudjons, H. (1986). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität*. Klinkhardt.
- Hanna, B. E. & de Nooy, J. (2003). A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning. *Language Learning and Technology*, 7(1), 71–85. <https://www.lltjournal.org/item/2418>
- Hannibal Jensen, S. (2019). Language learning in the wild: A young user perspective. *Language Learning and Technology*, 23(1), 72–86.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (s. 269–293). Penguin.
- Jacques, F. (1979). *Dialogiques : Recherches logiques sur le dialogue*. Presses universitaires de France.
- Jacques, F. (1982). Le schéma jakobsonien de la communication est-il devenu un obstacle épistémologique. In N. Mouloud & P. Vienne (eds.), *Langages, connaissance et pratique* (s. 157–184). PUL.
- Jacques, F. (1985). *Dialogiques 2 – L'espace logique de l'interlocution*. Presses universitaires de France.

- Jacques, F. (2000). *Écrits anthropologiques : Philosophie de l'esprit et cognition*. L'Harmattan.
- Jeanneau, C., & Ollivier, C. (2018). The e-lang Project: Towards a socio-interactional approach for language teaching and learning. *TEANGA – The Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 25, 154–169.
<https://journal.iraal.ie/index.php/teanga/article/view/59>
- Jung, E. (2005). Projektpädagogik als didaktische Konzeption. In V. Reinhardt (ed.), *Projekte machen Schule: Projektunterricht in der politischen Bildung* (s. 13–34). Wochenschau.
- Kasper, G. (2006). Speech acts in interaction: Towards discursive pragmatics. *Pragmatics and language learning*, 11, 281–314.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Kilpatrick, W. H. (2009). The project method. In A. J. Milson, C. H. Bohan & P. L. Glanzer (eds.), *American educational thought: Essays from 1640–1940* (s. 511–524). IAP.
- Krefeld, T. (2015). L'immédiat, la proximité et la distance communicative. In C. Polzin-Haumann & W. Schweickard (eds.), *Manuel de linguistique française* (s. 262–274). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110302219-013>
- Hanna, B. E., & de Nooy, J. (2003). A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning. *Language Learning and Technology*, 7(1), 71–85. www.lltjournal.org/item/2418
- Lafortune, L., & Daudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation* (1st ed.). Les Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgzz5>
- Lam, W. S. E., & Kramsch, C. (2003). The ecology of an SLA community in computer-mediated environments. In J. Leather & J. van Dam (eds.), *Ecology of language acquisition*. Kluwer Academic Publishers.
<https://pdfs.semanticscholar.org/700e/92c82f6def0325e545b593aa21504798d547.pdf>.
- Lam, W. S. E., & Rosario-Ramos, E. (2009). Multilingual literacies in transnational digitally mediated contexts: An exploratory study of immigrant teens in the United States. *Language and Education*, 23(2), 171–190.
- LeVelle, K., & Levis, J. (2017). Understanding the impact of social factors on L2 pronunciation: Insights from learners. In J. Levis & A. Moyer (eds.), *Social dynamics in second language accent* (s. 97–118). De Gruyter Mouton.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and*

- assessing second language acquisition* (s. 77–99). Multilingual Matters.
<https://books.google.fr/books?id=8uXBeeVdsKsC&pg=PA77#v=onepage&q&f=false>
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.
- Mey, J. L. (2009). Pragmatics: Overview. In J. L. Mey (ed.), *Concise encyclopedia of pragmatics* (s. 785–797). Elsevier.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & Anderson, C. (2017). The mobile internet and digital citizenship in African-American and Latino communities. *Information, Communication & Society*, 20(10), 1587–1606.
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1243142>
- NetSafe (2018). *From literacy to fluency to citizenship – Digital citizenship in education* (2nd ed.). Netsafe. www.netsafe.org.nz/the-kit/wp-content/uploads/2018/07/From-literacy-to-fluency-to-citizenship_July-2018.pdf
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
<http://assets.cambridge.org/052184/0171/sample/0521840171ws.pdf>
- Ollivier, C. (2007). Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant. In B. Gómez- Pablos & C. Ollivier (eds.), *Neue Tendenzen in der romanistischen Didaktik* (s. 203–219). Dr. Kovacz.
- Ollivier, C. (2010). Ecriture collaborative en ligne : Une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motives. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 121–137. www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-121.htm.
- Ollivier, C. (2018). Le projet e-lang – Vers une littératie numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Courriel européen des langues*, 40, 4, www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/courriel-europeen-des-langues-mai-2018.pdf
- Ollivier, C. & e-lang Project (2018). *Digital literacy and socio-interactional approach to language teaching and learning*. Council of Europe (European Centre for Modern Languages). www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20EN.pdf
- Ollivier, C., Jeanneau, C., Hamel, M.-J., & Caws, C. (2021). Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ? *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63. <https://doi.org/10.4000/lidil.9204>
- Pakdel, A. (2011). De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues

- en ligne : Analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel. Aix-Marseille Université. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00637137/>
- Pasfield-Neofitou, S. (2011). Online domains of language use: Second language learners' experiences of virtual community and foreignness. *Language Learning and Technology*, 15(2), 92–108. www.lltjournal.org/item/2739
- Richardson, J., & Milovidov, E. (2019). *Digital citizenship education handbook*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16809382f9>
- Sauro, S. (2017). Online Fan Practices and CALL. *CALICO Journal*, 34(2). <https://doi.org/10.1558/cj.33077>
- Sauro, S., & Zourou, K. (2019). What are the digital wilds? *Language Learning and Technology*, 23(1), 1–7. <https://doi.org/10.125/44666>
- Sauro, S., & Zourou, K. (eds.) (2019). *Language Learning and Technology*, 23. www.lltjournal.org/item/3090
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : L'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In M. Tardif, C. Borgès, & A. Malo (eds.), *Le virage réflexif en éducation* (s. 73–91). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions logiques.
- Shafirova, L., & Cassany, D. (2019). Bronies learning English in the digital wild. *Language Learning and Technology*, 23(1), 127–144.
- Sockett, G., & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24(2), 138–151. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000031>
- Sundqvist, P. (2009). Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary [PhD Thesis]. Karlstad University.
- Sundqvist, P. (2019). Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary. *Language Learning and Technology*, 23(1), 87–113. www.lltjournal.org/item/3098
- Tardif, M., Borgès, C., & Malo, A. (2012). Introduction. In M. Tardif, C. Borgès, & A. Malo (eds.), *Le virage réflexif en éducation* (s. 7–17). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01>
- Thorne, S. L., & Black, R. (2011). Chapter 12. Identity and interaction in internet-mediated

- contexts. In C. Higgins (ed.), *Identity formation in globalizing contexts. Language learning in the New Millennium* (s. 257–277). De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110267280.257>.
- Thorne, S. L., Hellermann, J., & Jakonen, T. (2021). Rewilding language education: Emergent assemblages and entangled actions. *The Modern Language Journal*, 105(S1), 106–125.
<https://doi.org/10.1111/modl.12687>
- Toffoli, D., & Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp. La Revue Du GERAS*, 58, 125–144.
<https://doi.org/10.4000/asp.1851>
- Türk, P. (2018). La citoyenneté à l'ère numérique. *Revue du droit public et de la science politique en France et à l'étranger*, 3, 623. <https://hal.univ-cotedazur.fr/hal-02491660/document>
- von Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. In P. Watzlawick (ed.), *The Invented Reality* (s. 17–40). Norton.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. The Falmer Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Yi, Y. (2007). Engaging literacy: A biliterate student's composing practices beyond school. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 23–39.
- Yi, Y. (2008). Relay writing in an adolescent online community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), 670–680.

Sales agents for publications of the Council of Europe
Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kléber@coe.int
<http://www.librairie-kléber.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obrońców Street
PL-03-933 Warszawa
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correios 61-3
PT-1100-162 Lisboa
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E-mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

Williams Lea TSO
18 Central Avenue
St Andrews Business Park
Norwich
NR7 0HR
United Kingdom
Tel. +44 (0)333 202 5070
E-mail: customer.services@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

**UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA**

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Co je digitální občanství a gramotnost? Jak můžeme propojit výchovu k digitálnímu občanství s jazykovou přípravou? Jak konkrétně můžeme začlenit digitální občanství a gramotnost do studia a výuky jazyků?

Cílem této publikace je odpovědět na tyto otázky a nabídnout konkrétní způsoby, jak pomoci žákům rozvinout digitální občanství při studiu a maximálně autentickém užívání jazyků.

Autoři navrhnou definici digitální gramotnosti a představují profil občana jako uživatele jazyků a digitálních nástrojů a zdrojů. Poukazují na mnohé společné rysy výchovy k digitálnímu občanství se studiem jazyků. Představují základy socio-interakčního pedagogického přístupu, který bere plně v potaz sociální interakce tvořící rámec veškerého lidského jednání. A nakonec tato brožura také ukazuje, jak lze tento přístup realizovat pomocí „úkolů cílených na reálný život“, které jsou samou podstatou projektu *e-lang citizen*. Žáci tyto úkoly provádějí na participativních webových stránkách, což jim dává příležitost k reálným interakcím. Ocitají se tak v pozici uživatelů jazyka a občanů, kteří se chovají informovaně, kompetentně, bezpečně, eticky a zodpovědně.

www.ecml.at

The European Centre for Modern Languages is a Council of Europe institution promoting excellence in language education in its member states.

www.coe.int

Co je digitální občanství a gramotnost? Jak můžeme propojit výchovu k digitálnímu občanství s jazykovou přípravou? Jak konkrétně můžeme začlenit digitální občanství a gramotnost do studia a výuky jazyků?

Cílem této publikace je odpovědět na tyto otázky a nabídnout konkrétní způsoby, jak pomoci žákům rozvinout digitální občanství při studiu a maximálně autentickém užívání jazyků.

Autoři navrhuji definici digitální gramotnosti a představují profil občana coby jako uživatele jazyků a digitálních nástrojů a zdrojů. Poukazují na mnohé společné rysy výchovy k digitálnímu občanství se studiem jazyků. Představují základy socio-interakčního pedagogického přístupu, který bere plně v potaz sociální interakce tvořící rámec veškerého lidského jednání. A nakonec tato brožura také ukazuje, jak lze tento přístup realizovat pomocí „úkolů cílených na reálný život“, které jsou samou podstatou projektu e-lang citizen. Žáci tyto úkoly provádějí na participativních webových stránkách, což jim dává příležitost k reálným interakcím. Ocitají se tak v pozici uživatelů jazyka a občanů, kteří se chovají informovaně, kompetentně, bezpečně, eticky a zodpovědně.

www.ecml.at

Evropské středisko pro moderní jazyky je instituce Rady Evropy, jejímž cílem je zasazovat se o excelenci v jazykovém vzdělávání v členských státech.

CES

www.coe.int

Rada Evropy je čelnou organizací pro lidská práva na evropském kontinentě. Sdružuje 46 států, včetně všech členských států Evropské unie. Všechny členské státy Rady Evropy se přihlásily k Evropské úmluvě pro lidská práva, dohodě uzavřené s cílem ochrany lidských práv, demokracie a právního státu. Nad dodržováním Úmluvy v jednotlivých členských státech bdí Evropský soud pro lidská práva.



<https://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-9318-6

7.50€ / 15US\$

