

MASARYKOVA UNIVERZITA
Pedagogická fakulta

Habilitační práce

Brno 2022

Michaela Kováčová

MASARYKOVA UNIVERZITA
Pedagogická fakulta

STELLUNG DER FILMARBEIT IM DAF-UNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE II
IN DER SLOWAKEI

Habilitační práce

Habilitationsschrift

Brno 2022

Michaela Kováčová

ABSTRAKT

KOVÁČOVÁ, Michaela. *Stellung der Filmarbeit im DaF-Unterricht in der Sekundarstufe II in der Slowakei / Práca s filmami v kontexte vyučovania nemčiny ako cudzieho jazyka vo vyššom sekundárnom vzdelávaní na Slovensku*. [habilitačná práca]. Involvement of films into the teaching of German as a foreign language in the higher secondary education in Slovakia [habilitation thesis]

Audiovisual media (AVM) play an important role in the media reception. Didacticians of foreign languages are well aware of their attractiveness and, at the same time, they know their educational potential. Therefore, they seek to make the best use of them in foreign language teaching. Film didactics is, however, a relatively young pedagogical subdiscipline and its principles are put into practice only gradually. The aim of this thesis is to research and critically assess the status of the film, and more widely of the AVM, in the teaching of German as a foreign language in the higher secondary education in Slovakia.

The introduction presents the film as a medium and synthetic art form (Ciel 2006, Monaco 2008). The codes of "film language" (Metz 1973, Monaco 2008) as well as dramaturgic principles, procedures of film production and mechanism of its reception (Wacker 2017) are explained and their use is discussed further through extracts of German and Austrian films – mainly for children and youths. The knowledge of analytical film categories, in fact, enables to come from the superficial consumption to the reflection of cinematographic works. The second chapters offers definitions of fundamental concepts of media and film didactics with a special focus on the terms "film literacy"/"Filmkompetenz" and "didactic competence of teacher for the work with media"/"Mediendidaktische Kompetenz". The second part provides a historical outline of pedagogical approach to the involvement of the film into the education in Germany (Tulodziecki 2005, Krammerer/ Maiwald 2021) and also in Slovakia (Kačínová 2005, Mikušová 2016). The third chapter narrows the context, focuses on the didactic potential of the feature film in didactics of foreign language and explains how the work with foreign language movies contributes to the development of language skills, grammar and lexicon as well as of the intercultural and, naturally, media and specially film competence (Thaler 2007, Biechele 2010, Henseler et al. 2011, Blell et al. 2016). Following the requirements of the Common European Framework of Reference for Languages and secondary literature the author developed descriptors for audio-visual comprehension and oral and written production activities for A1–C1 levels. The fourth chapter is devoted to practical issues of the use of films in the teaching of German: criteria of film selection, ways of their presentation, usage of subtitles, methods and model procedures. Theoretical knowledge is applied by the author to the Slovak contexts and she offers a list of films suitable for German lessons in the higher secondary education from the B1 level onwards corresponding to the syllabus topics of the graduation exam. At the same time, she also presents 16 examples of tasks elaborated in form of worksheets with commentaries. The primary focus is on less common tasks such as the multi-sensory pre-viewing activities using posters, DVD cases, trailers, soundtracks, split viewing (combination of silent viewing and blind listening in two groups), characters' constellation, creative writing based on a film quote, drama techniques such as "freeze frame" and "thought tracking" of characters', staging open or "unfinished" film scenes etc.

Extensive fifth chapter is empirical – the author analyses and critically assesses determinants of the status of the film, or of AVM in teaching of German at Slovak grammar schools – references to the AVM in pedagogical

documents, textbooks, attitudes, practices and experience of teachers gained in implementing them and, last but not least, the reactions of students and their learning results from the work with films. To this end, the author made a content analysis of *the Directive n. 33/2020 on didactic tools, Education standards in German language for A1–B2 levels for grammar schools* and *Target requirements for knowledge and skills of graduates in the German language for B1 and B2 levels*. She also analyzed the three most frequently used textbooks for German teaching – *Deutsch.com*, *Direkt* and *Ideen*. Attitudes, practices and experiences of the use of the AVM by teachers were collected by a survey. The reactions of students and their learning progress were researched in the film project (5–6 German lessons using feature films) carried out at four grammar schools. Didactics tests in pretest-posttest-design, direct observation and focus groups were used for collecting data.

Results of content analysis indicate that pedagogical documents do not emphasize the use of films. If AVM do not become a part of a textbook set, the Directive does not even consider them didactic tools. The curriculum documents for the German language specifically mention the AVM as a teaching tool for practicing language skills – contrary to current knowledge – as late as B1 level. However, defined performance standards of language skills enable to carry out a variety of activities associated with film earlier, though they are not directly mentioned. From among syllabus topics, there are three that are specifically related to the audio-visual culture: “Free time and Hobbies”, “Culture and Arts”, as well as “Mass Media” from the Target qualifications for graduate students. Parts dealing with the development of intercultural competence and autonomous learning can be, implicitly, also linked to the possible involvement of films. In comparison with the German *Framework plan for German as a foreign language at German schools abroad/Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen* (ZfA 2009), the involvement of the film learning in Slovak curriculum documents appears to be rather poor.

Analyzed textbooks put a more distinct emphasis on the audio-visual culture in a wide variety of topics. References to the audio-visual culture can be found already at A1 level. Their primary role is to motivate, initiate, guide the language learning, make the texts for reading more attractive as well as fostering acquisition and practicing of grammatical and lexical phenomena. They also show the audio-visual culture in Germany and Austria and lead the students towards the reflection of their own audio-visual reception. Interestingly enough, the number of references to the audio-visual culture in textbooks is not related to the level of language learning of students and it does not increase in direct proportion to this level. However, the quality of references, information content or required depth of reflection naturally changes. The highest number of references as well as the best treatment – in terms of didactics – of topics related to the audio-visual culture can be found in the *Ideen* textbook.

The statements of analyzed sample of teachers show that 96 % of them implement audio-visual materials into their teaching with varying frequency – mostly, they use short audio-visual formats and educational videos in particular. Responders perceive the AVM as tools for improving audio-visual comprehension (83 %), intercultural learning and extending the knowledge the studies of German-speaking countries (60 %) and enlarging the lexicon (43 %). Films as stimuli for oral and written activities are used only by 33 % responders. When involving the film material, teachers use mainly tasks familiar from reading and listening, creative methods and tasks focusing on specificities of the AVM are given a rather limited space. These findings indicate hidden reserves in didactic competence of teachers concerning the work with films.

Evaluation of the film project at schools confirmed that the use of films has had positive impact on all three measured variables – development of the lexicon, knowledge of target country following the topic of film, development of film knowledge and its expression. Focus groups showed that the language progress was subjectively valued most by those students who are less frequently in contact with native speakers. On the contrary, students who are quite often in contact with genuine German, highlighted the confrontation with interesting topics, improvement of film literacy thanks to formal analysis of the work and messages of individual films. From among applied methods, students appreciated most open tasks such as anticipation of the plot, separated listening or watching of audio and visual tracks, procedures of creative dramatic and film discussions.

Text of the habilitation thesis was delivered in form of a book manuscript to the Waxmann Publishing House who acquired also the copyright of its e-publishing and thus it cannot be made public.

Chapters 3 and 4 as well as the sub-chapter 5.4 are based on already published texts of the author:

Kolečáni Lenčová, Ivica/Kováčová, Michaela/Tomášková, Simona (2018): *Neue Wege im DaF-Unterricht : Bildende Kunst - Spielfilm - digitale Medien*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag. [KOLEČÁNI LENČOVÁ, Ivica (46%) - KOVÁČOVÁ, Michaela (36%) - TOMÁŠKOVÁ, Simona (18%)],

Kováčová, Michaela/ Jurková, Veronika (2019): Spielfilm als Lernmittel im DaF-Unterricht? / In: *Aussiger Beiträge : Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre* Vol. 13. Wien: Praesens Verlag, 157-177. [KOVÁČOVÁ, Michaela (80%) - JURKOVÁ, Veronika (20%)]

Kováčová, Michaela/ Jurková, Veronika (2019): Freundschaft von Groß und Klein: Der Film Das fliegende Klassenzimmer als Lernmittel im DaF-Unterricht. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*. 11/1 (2019), 69-80. [KOVÁČOVÁ, Michaela (80%) - JURKOVÁ, Veronika (20%)],

Kováčová, Michaela (2020): Filmbasierte Wortschatzarbeit für heutige Jugendliche / Michaela Kováčová. In: *Cathedra Magistrorum 2019/2020 : Lexik*. Budapest : Eötvös Collegium,305-340. [KOVÁČOVÁ, Michaela (100%)]

Above-mentioned texts were revised and extended by the author in her habilitation thesis.

Resumé

Cieľom predkladanej práce je zachytiť postavenie filmu a v širšom kontexte audiovizuálnych (AV) médií v školskom vzdelávaní, predostrieť jeho potenciál na rozvoj komunikačných, interkultúrnych a mediálnych kompetencií v lingvodidaktike a evalvovať integráciu AV textov do vyučovania nemčiny ako cudzieho jazyka (CJ) vo vyššom strednom vzdelávaní.

Prvá kapitola je preto venovaná filmu ako médiu a umeleckej forme. V druhej kapitole sa ponoríme do filmovej a mediálnej pedagogiky všeobecne, čitateľ tu nájde definície základných pojmov a krátky historický náčrt pedagogických prístupov k AV dielam. V tretej kapitole sa kontext zužuje, koncentruje sa na didaktický potenciál hraného filmu v lingvodidaktike. Štvrtá kapitola sa zaoberá metódami a modelovými postupmi v práci s filmovým materiálom ako i sprievodnými písanými aj AV textami (paratextami). Rozsiahla piata časť je empirická, osvetľuje postavenie filmu, resp. AV médií v slovenskom kontexte vyučovania NJ na SŠ. Prezentuje výsledky obsahovej analýzy pedagogických dokumentov, ako aj troch najčastejšie používaných učebníc; ďalej kvantitatívne vyhodnotenie dotazníka zameraného na praktiky a skúseností učiteľov ako i kvantitatívne-kvalitatívnu evalváciu filmového projektu, realizovaného na štyroch gymnáziách, kde v centre pozornosti stoja učebné pokroky a reakcie žiakov.

Film predstavuje syntetickú formu umenia, ktorá pracuje s prvkami divadla, fotografie, výtvarného umenia, hudby a literatúry a kreatívne pretvára ich kódy do vlastnej filmovej reči. Pojem „filmová reč“ treba chápať metaforicky. Zábery nie sú slová a filmové sekvencie nie sú vety, film ako médium nedisponuje vlastnou gramatikou ani vlastným slovníkom,¹ no napriek tomu istú analógiu k ľudskej reči možno pozorovať. Film podobne ako reč plní určitú komunikačnú funkciu, možno ho chápať ako text v širšom zmysle slova. Podobne, ako prirodzené jazyky, pracuje so znakmi, ktoré však nie sú arbitrárne, ale organizované analogicky. Filmová reč je u každého filmára trochu iná, no i ona stavia na konvenciách.

Hoci semiotika filmu, ako jeden zo smerov filmovej vedy, zažila obdobie svojho rozmachu v 60. a 70. rokoch 20. storočia, rozpoznanie štruktúry filmovej reči a jej jednotlivých výrazových prostriedkov sa doteraz pokladá za jeden zo základných stavebných kameňov AV výchovy (Bienk 2006, Ciel 2006, Monaco 2008, Wacker 2017). Vychádzame pritom z predpokladu „že ten, kto nepozná prostriedky filmovej reči, nedokáže systematicky zachytiť svoju skúsenosť s filmom ani ju adekvátne artikulovať“ (Krammerer/Maiwald 2021, s. 92).

¹ „[L]exikón obrazov by bol nekonečný“ (Pasolini 1971 cit. in Kammerer/Maiwald 2021, s. 45).

Filmový znak je zároveň reprodukciou aj transformáciou. Reprodukuje nejaký predmet reality pomocou fotofonografického záznamu, zároveň ho však transformuje do dvojrozsmernej formy obrazu a štylizuje ho voľbou výrezu z reality, uhlom snímania, kompozíciou obrazu či jeho farebnou škálou. Filmový obraz nie je teda jednoduchým odrazom predkamerovej reality, je autorským konštruktom (Ciel 2006, Kammerer/Maiwald 2021). Podobne, ako iné znaky, aj filmové znaky nesú denotatívny aj konotatívny význam, teda označujú konkrétny objekt, o ktorom komunikujú, zároveň ale odkazujú na niečo iné, čo s daným objektom súvisí. Navyše sa znaky vyskytujú v určitom kontexte a nadväzujú na seba, čím spúšťajú ďalšie konotácie. Filmové znaky konštitujú vo svojich kombináciách tak obraz (napr. scéna, kostým, maska, mimika a herecké gesto, pohyby kamery okolo vlastnej osi a v priestore, hĺbka ostrosti, svetlo, farba a i.), ako aj zvuk (ruchy, hudba, ľudský hlas), a podobne ako v prirodzených jazykoch sú nositeľmi významu, pričom spojenie zvuku a obrazu, zvlášť keď je kontrapunktické, nesie často tretí odlišný význam.

Najmenšou koherentnou jednotkou filmu je záber, teda zobrazenie vymedzené z jednej i druhej strany strihom alebo zastavením kamery (Ciel 2006, Bienk 2006). Jednotlivé zábery sa spájajú prostredníctvom rôznych foriem montáže, ktoré určujú ich dĺžku a usúvzťažňujú ich. Vznikajú sekvencie, spájané do aktov, z filmovej suroviny sa rodí celok. Divák znaky vníma v ich kombináciách, dekoduje a následne interpretuje, prepožičiava im význam a stáva sa tak spolutvorcom recipovaného. Pri hranom filme z usporiadania vizuálnych a auditívnych dejových segmentov (plot/sujet) formuje príbeh (story/fabulu).

Dostávame sa tak na pole dramaturgie, od kódov výtvarného umenia, hudby a rýdzo filmových kódov pohybu kamery a montáže ku kódom divadla a literatúry. Podkapitola venovaná dramaturgii predstavuje známe troj- resp. päťaktové schémy usporiadania makrosujetových segmentov, ktoré sa doteraz často vyskytujú v mainstreamových filmoch, i mytológiou ovplyvnenú schému „cesty hrdinu“, propagovanú Josephom Campbellom. V krátkosti sú ozrejmene aj typy rozprávača, klasifikácia postáv a možnosti ich modelovania filmovými prostriedkami, ako aj problém času v narácii (Bienk 2006, Ciel 2006, Wacker 2017). Analytické kategórie filmového textu by mali byť žiakom sprostredkované postupne na príkladoch (ukážok) z diel, ktoré podstatne formujú, alebo naopak, kde je nápadná ich absencia. Inak povedané, nie je nutné, vždy detailne analyzovať filmové dielo. Filmová analýza nemá byť samoúčelná, ale previazaná na filmový zážitok a učiacim má pomôcť porozumieť mu (Blell et al. 2016).

Prvú kapitolu uzatvárajú podkapitoly týkajúce sa tvorby a výroby filmu a mechanizmov recepcie. Ich poznanie je súčasťou filmovej kompetencie ako takej a ovplyvňuje aj didaktickú

kompetenciu učiteľa pri práci s filmami. Jednotlivé kroky predprodukcie, nakrúcania, postprodukcie a prezentácie diela sa totiž dajú transformovať do činnostne orientovaných úloh, resp. projektov. V cudzojazyčnej edukácii môže nájsť svoje miesto simulácia tých fáz tvorby, ktoré vyžadujú komunikáciu, alebo tie, kde je výsledkom kreatívneho procesu písaný alebo hovorený text. Môže ísť o písanie prvotných podnetov pre scenár, simuláciu kastingu vo forme rolovej hry, žiacke pokusy o inscenovanie niektorých situácií, či predstavenie filmu na fiktívnej tlačovej konferencii alebo tvorbu paratextov – napr. anotácie k filmu alebo filmového plagátu. Tieto činnostne orientované úlohy majú žiakom pomôcť pochopiť, ako prebieha tvorba a výroba filmu. Ich cieľom je formovať uvedomelého diváka, nie filmového tvorca, preto ich didaktickým zmyslom je zažitie procesu, nie kvalita výsledného produktu.

Pri recepcii sa rozlišujú dve vrstvy filmového zážitku – emočná percepcia filmu a jeho kognitívne spracovanie, keď divák konštruuje zmysel filmového diela, pričom vnímané konfrontuje so svojím poznaním sveta, známymi naratívnyimi štruktúrami, ale i so svojimi postojmi a skúsenosťami. Interpretácia filmu tak vychádza síce z filmového textu, no prelína sa so subjektívnym a je tak individuálnym aktom. „Pri percepcii niet len jedného univerzálneho, „gnómického“ modelu, a teda že niet len jednej pravdy“ (Sabol 2021, s. 4). Pochopenie mechanizmov recepcie má pomôcť učiteľom viesť mladých ľudí od povrchného konzumu k reflexii s cieľom intelektuálne uchopiť to, čo nás vo filme uchvacuje (Krammerer/Maiwald 2021). Jedna z ciest vedie cez hore uvedenú semiotickú analýzu filmu.

Semioticko-štrukturalistický prístup pri predstavení filmového umenia bol zvolený i s ohľadom na premostenie medzi AV štúdiami a didaktikou CJ, keďže semiotika i štrukturalistický prístup k jazyku sú súčasťou filologického vzdelania učiteľov. Iné filmové teórie sú načrtnuté v obsahovej poznámke.

Podčiarknutie syntetického charakteru filmu v našich úvahách má podporiť využitie medzipredmetových vzťahov pri práci s filmami na školách, či sú to už poznatky z literárnej teórie, estetickej, výtvarnej alebo hudobnej výchovy, prípadne z aplikovanej informatiky.

Teoretické pojmy z AV oblasti sú ozrejmené na príkladoch zväčša z nemeckých filmov pre mládež. Detailná deskripcia využitia filmových prostriedkov a dramaturgických postupov v istom segmente prechádza do analýzy a náčrtu jeho nožnej interpretácie. Spomínané filmy i uvedený trojfázový postup môžu byť inšpiratívne pri práci s filmom na hodinách nemeckého jazyka (NJ) tak, aby toto médium bolo vnímané aj ako jedna z foriem estetickej komunikácie. Tento prístup sa môže zdať veľmi ambiciózny, no podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre mediálnu výchovu ako prierezovú tému (Adamcová s. a.) by mali byť žiaci na druhom stupni ZŠ schopní analyzovať aj formálnu stránku filmového diela. Predkladaná práca má byť

do istej miery sprievodcom na minimálne parciálne dosiahnutie tohto náročného, avšak aktuálneho a relevantného cieľa vo vyučovaní NJ.

Cesta AV médií do vyučovania nebola ľahká. Pedagógovia hľadali na film spočiatku s nedôverou, vidiac v ňom „poklesnutú formu zábavy“ mimo sféry tzv. vysokého umenia (van Hoorn 2015). Neskôr, v období oboch diktatúr 20. storočia, slúžil ako prostriedok propagandy a ideologizáciu filmu si pedagógovia stále všimajú, veď viac či menej subtilný konformizmus AV diel s preferovanými ideológiami nemožno poprieť ani v demokratických spoločnostiach. Ako istý retardačný prvok pôsobí doteraz aj silná preferencia písaných textov (literality) v edukácii.

Na druhej strane sa už relatívne skoro po vzniku filmu, na začiatku 20. storočia, snažili reformní pedagógovia integrovať film do školského vyučovania. Spočiatku išlo o pedagogický protekcionizmus s cieľom uchrániť mladých divákov, vnímaných len ako pasívnych konzumentov, pred škodlivým vplyvom filmu a viesť ich k umelecky hodnotným kinematografickým dielam. Okrem toho sa v Nemecku už počas Weimarskej republiky produkovali aj špeciálne vzdelávacie filmy spolu so sprievodnými materiálmi – film prenikal do škôl vo svojej novej funkcii ako učebná pomôcka. Zároveň sa začínala rozvíjať aj metodika pedagogickej práce s filmom, vznikli prvé odporúčania, ako viesť so žiakmi rozhovor o recipovanom diele.

V 60. rokoch stála na oboch stranách železnej opony v popredí „vizuálna alfabetizácia“ mladého publika. Film už nebol vnímaný len ako učebná pomôcka, stal sa aj predmetom vzdelávania. Svoju úlohu v zintenzívnení mediálno-výchovných snáh zohrala aj televízia ako nové populárne masové médium, formujúce vkus diváka a ovplyvňujúce jeho svetonázor. Mediálni pedagógovia v SRN nadväzovali na kritiku „kultúrneho priemyslu“ u Horkheimera a Adorna a jedným zo vzdelávacích cieľov sa stalo budovanie kritického odstupe k manipulatívnym mediálnym obsahom. V socialistických krajinách bola mediálna pedagogika čiastočne ideologicky afirmatívna, diela určené mladým ľuďom mali aj výchovnú funkciu, no dbalo sa aj na ich umeleckú kvalitu. Navyše televízia produkovala aj špeciálne programy pre školy zamerané na rôzne predmety, čím pokračovala línia výukového filmu ako učebnej pomôcky. Vo vyučovaní materinského jazyka sa v 80. a 90. rokoch využívali hlavne filmové adaptácie literárnych diel. Tzv. „didaktika adaptácie“ (Krammerer/Maiwald 2021, s. 17) zdôrazňovala však svojbytnosť literatúry a filmu tak v možnostiach ich vyjadrovacích prostriedkov, ako aj v estetike. Koncom 20. storočia nastupuje éra počítačov a neskôr internetu, AV médiá sa na určitú dobu dostali na okraj záujmu (Kammerer/Maiwald 2021, Tulodziecki 2005). Súčasný výskumy mediálnych aktivít mládeže však naďalej potvrdzujú

prevalenciu recepcie AV diel, no jej zdrojmi dnes nie sú už kino a televízia, ale do veľkej miery digitálne médiá (Anders et al. 2019).

Uvažovanie o médiách v pedagogických vedách viedlo k vzniku mediálnej pedagogiky. Táto špeciálna pedagogická subdisciplína sa zaoberá analýzou mediálnych foriem a obsahov, ktoré zasahujú do socializácie jednotlivca, sú súčasťou latentného učenia, no využívajú sa aj v školskej praxi. Mediálna pedagogika skúma i samotné procesy učenia sa prostredníctvom médií a vplyv médií na jednotlivca. Mediálnou výchovou sa snaží odovzdať vedomosti o médiách a vychovať uvedomelého recipienta, ktorý vie narábať s médiami, dokáže prijímať a interpretovať mediálne obsahy a aktívne sa zúčastňovať procesu mediálnej komunikácie (medialnavychova.sk). Mediálni pedagógovia komunikujú v rámci hodnotenia mediálnych produktov aj s vydavateľmi, producentmi výukových softvérov a videí s cieľom skvalitniť ich ponuku (Schaub/Zenke 2007). Keď zúžime pojem médiá na film, analogicky možno uvažovať aj o pedagogike filmu, ktorá má zahŕňať výskum AV kultúry z pedagogickej perspektívy, filmovú, resp. AV výchovu a pedagogicky fundovanú kritiku AV diel.

U učiacich sa smeruje proces učenia sa z filmov a o filmoch k získaniu filmovej gramotnosti. Podobne, ako iné kompetencie, zahŕňa aj filmová/AV gramotnosť (film literacy/Filmkompetenz) kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú (konatívnu) zložku. Kompetentný recipient disponuje technickými zručnosťami, ktoré mu umožňujú získať legálny prístup k filmom, vie z AV ponuky selektovať podľa vlastných potrieb a záujmov, dokáže film afektívne prežiť, dekodovať vizuálne a zvukové znaky a interpretovať ich. Kompetentný divák je schopný (kriticky) reflektovať AV dielo, vidieť ho v ekonomicko-spoločenskom kontexte jeho vzniku a taktiež vnímať kontext jeho recepcie. V súvislosti s terajším ľahkým prístupom k technike, umožňujúcej tvorbu AV obsahov (hardvér a rôzne softvérové aplikácie) a ich distribúciu na sociálnych sieťach, sa v poslednej dobe akcentuje aj schopnosť kreovať vlastné AV produkty a komunikovať prostredníctvom nich (Kačínová 2015, Surkamp 2017b).

V staršej koncepcii mediálnej kompetencie Wolfgang Maier (1998) rozoznáva technickú, sémantickú a pragmatickú zložku. Afektívnemu pôsobeniu médií a ich kritickej reflexii ale nevenuje zvláštnu pozornosť. Ďalším problémom Maierovej koncepcie je, že technická a činnostne orientovaná pragmatická zložka nie sú od seba jasne oddelené. Jeho prínos však spočíva v tom, že zrkadlovo nastavuje aj didaktické kompetencie učiteľa. Ak jeho model aplikujeme na AV výchovu, technická zložka sa vzťahuje na suverénne ovládanie techniky používanej pri filmovej projekcii v škole alebo pri jednoduchých žiackych produkciách (napr. vyhľadanie potrebných sekvencií na zázname, ovládanie funkcií kamery v smartfóne a pod.),

ktorá zabezpečuje hladký priebeh vyučovania. Pod sémantickou kompetenciou Maier rozumie schopnosť učiteľa obsahovo aj formálne analyzovať dielo a na edukačné ciele vybrať také, ktoré podporuje dosiahnutie učebných cieľov. Svoje uplatnenie má teda predovšetkým pri plánovaní vyučovania. Absentuje tu však požiadavka kreovať sprievodné aktivity – úlohy a cvičenia k filmu. Pragmatická kompetencia sa týka integrácie práce s filmom do vyučovania i schopnosť amatérsky realizovať vybrané kroky filmovej tvorby. Podľa nášho názoru si toto abstraktné poňatie zasluhuje ďalšiu diferenciaciu. Práca s filmom na vyučovaní totiž pre učiteľa zahŕňa vytvorenie externej motivácie, usmernenie pozornosti žiakov pri interakcii s filmom, sprostredkovanie poznatkov o filme ako médiu i konkrétnom diele, prepojenie AV výchovy so vzdelávacími cieľmi daného predmetu v učebných úlohách, moderovanie celého procesu práce s filmom, pričom má učiteľ vytvoriť priestor na rozvoj osobnosti žiakov aj priestor na vyhodnotenie procesu učenia a jeho výsledkov.

V mnohých európskych krajinách, o. i. vo Francúzsku, Veľkej Británii a v Nemecku, je filmová výchova (film education/Filmbildung) súčasťou učebných osnov (Hartai 2014).

V SRN by mala filmová výchova podľa odporúčaní Krajinskej konferencie pre mediálne vzdelávanie² (Kompetenzmodell der Länderkonferenz MedienBildung) zahŕňať štyri oblasti: 1) analýzu filmu (estetika filmu, filmová reč, filmové kontexty, dejiny filmu a filmovej teórie), 2) film ako súčasť spoločnosti formovanej médiami (film ako hospodársky faktor, politická funkcia filmu, jeho spoločenské a kultúrne pôsobenie, právne podmienky a ochrana mladého diváka), 3) recepciu filmov (sledovanie filmov, pôsobenie a vplyv filmového diela, modelovanie diváckeho vkusu a hodnotenia) 4) produkciu a prezentáciu filmov (plánovanie produkcie, produkcia, fotofonografické spracovanie, prezentácia) (Krammerer/Maiwald 2021). Návrh kurikul pre všetky stupne vzdelávania existuje od roku 2008 a stavia na medzipredmetovej spolupráci. Zároveň sa rozpracúvajú koncepty filmového vzdelávania v rámci odborových didaktík. Spoločný koncept pre materinský jazyk a cudzie jazyky predložili Gabrielle Blellová a kol. (Blell et al. 2016), novšie koncepty pre nemčinu ako materinský jazyk napr. Ulf Abraham (2016) a Ingo Krammerer s Klausom Maiwaldom (2021).

Na Slovensku sa filmová výchova realizuje hlavne v rámci mediálnej výchovy, ktorú väčšina škôl implementuje do vyučovania ako prierezovú tému³ (Kačínová 2015). Podľa pedagogických dokumentov platných v SR by si mali žiaci už na prvom stupni osvojiť

² Vzdelávanie patrí v Nemecku do kompetencie jednotlivých spolkových krajín, ktoré majú vlastné školské systémy aj kurikulá, preto má model vypracovaný na spolkovej úrovni charakter odporúčania.

³ Na úrovni primárneho vzdelávania je povinnou súčasťou obsahu vzdelávania šesť prierezových tém, v nižšom sekundárnom vzdelávaní je ich osem a vo vyššom sekundárnom vzdelávaní (gymnáziá) šesť.

základy filmovej gramotnosti. Štátny vzdelávací program, metodické materiály pre učiteľov a experimentálne učebné texty publikoval ŠPÚ však len pre 2. stupeň ZŠ. Filmu a televízii sa žiaci venujú v 5. a 6. ročníku, spoznávajú jednotlivé žánre, proces produkcie a filmovú reč, vzťah medzi skutočnosťou a filmovou realitou. Pomerne veľký dôraz sa kladie na rozvoj stratégií kriticky, hodnotovo selektívne a zodpovedne recipovať AV formáty (Kačínová 2005a, b). *Metodické odporúčania k napĺňaniu cieľov prierezovej témy mediálna výchova* vo vyššom sekundárnom vzdelávaní upriamujú pozornosť o. i. na reflexiu vlastnej mediálnej recepcie, významu a vplyvu médií v spoločnosti a vytvorenie vlastného mediálneho produktu (Bíziková s. a.).

Ako učebná pomôcka pre 2. stupeň ZŠ vznikla okrem už spomínaných elektronických zdrojov tlačená učebnica *Mediálna výchova pre 5. – 9. ročník základnej školy* (Zasępa et al. 2014), ktorá je silne orientovaná na žiaka a axiologicky ladená. AV médiám je v nej venovaná 5. kapitola, filmu samotnému len strany 66 – 69. Veľká otvorenosť voči žiackym skúsenostiam však kladie vysoké nároky na učiteľa, jeho flexibilitu a schopnosť aplikovať všeobecné poznatky na konkrétne filmy alebo relácie, ktoré si deti vyberú. Teoreticky fundovanejšia je e-kniha *Filmová výchova pre študentov a pedagógov stredných škôl* (Mikušová 2016a), kde sa autori dotýkajú viacerých aspektov teórie aj dejín filmu. Okrem toho na filmovú výchovu boli, resp. sú zamerané aj projekty *Otvorené vnímanie* a *Svet médií*. Autormi všetkých spomínaných vzdelávacích prostriedkov a ponúk sú mediálni, resp. filmoví vedci, čo sa prirodzene odráža v ich koncepcii. Pedagogické dokumenty síce implikujú medzipredmetový prístup, v spomínaných materiáloch však chýbajú konkrétne tipy na integráciu prvkov filmovej výchovy do vyučovania CJ.

V samotnej didaktike CJ dynamické obrázky začali rezonovať s nástupom AV metódy. V 80. rokoch používanie videa na vyučovaní lingvodidaktika už intenzívne reflektovala. Prelomovou sa stala požiadavka Inge Schwerdtfegerovej (1989) implementovať porozumenie AV informáciám ako piatu jazykovú zručnosť. Začiatkom milénia boli cudzojazyčné filmy vnímané predovšetkým ako motivačný, autentický materiál na rozvoj komunikačných schopností a podporu interkultúrneho vzdelávania (Storch 1999, Brandi 2005, Chudak 2008). Plnili teda stále funkciu didaktického prostriedku. Až novšie publikácie tematizujú film aj ako médium, resp. umelecké dielo a stavajú ho na úroveň obsahu vzdelávania (Blell et al. 2016, Henseler et al. 2011, Lay 2018, Welke 2013). (Časové oneskorenie voči didaktike materinského jazyka je tu zjavné.)

V nadväznosti na základné ciele lingvodidaktiky sprostredkovať jazyk a kultúru cieľovej krajiny sa súčasné didaktické návrhy usilujú prepojiť jazykové, (inter)kultúrne a mediálne

učenie (Blell et al. 2016, Henseler et al. 2011, Lay 2018). Filmy teda už nie sú v didaktike vnímané ako akýsi apendix na oživenie vyučovania, ale sú akceptované ako jeho možná integrálna súčasť.

Prvý krok pri začlenení filmu do cudzojazyčnej edukácie predstavuje výber vhodného diela, ktoré by malo zohľadňovať kognitívny aj emočný vývin žiakov a ich záujmy a tiež kurikulum predpísané učebné ciele. Na interkultúrne učenie je film vhodný hlavne vtedy, keď vykresľuje kultúrne reálie nestereotypne, ponúka stretnutie s rôznymi typmi hrdinov v rozličných sociálnych prostrediach a nastoľuje otázky pertraktované v spoločenskom diskurze cieľovej krajiny. Z pohľadu lingvodidaktiky zohráva dôležitú úlohu jazyková primeranosť, ktorá sa posudzuje na základe podielu hovoreného slova vo filme, ako aj zložitosti použitého jazyka a diskurzívnej štruktúry diela v porovnaní s dosiahnutou jazykovou úrovňou žiakov. Pretože divák môže čiastočne kompenzovať horšie porozumenie na jazykovej rovine vizuálnymi informáciami, odporúčajú didaktici využívať AV materiál o niečo náročnejší, ako je aktuálna jazyková úroveň žiakov (Solte 2018). Keďže sme doteraz nazerali na film ako na formu umenia, nemožno opomenúť pri výbere ani estetické hľadisko. Z perspektívy mediálneho učenia resp. filmovej výchovy by mali byť zahrnuté taktiež diela, ktoré nejakým spôsobom prispeli k rozvoju média, poznačili vývojovú líniu žánru, či spracovania danej témy. Dôležitým kritériom pre výber filmu je samozrejme aj jeho dostupnosť v dobrej obrazovej a zvukovej kvalite.

Na základe týchto kritérií sme vypracovali zoznam filmov vhodných na implementáciu v rámci hodín NJ vo vyššom sekundárnom vzdelávaní od úrovne B1 (viď tab. 3). Hoci zoznam obsahuje len celovečerné hrané filmy, nevyklučuje to možnosť začleniť do vyučovania aj dokumentárne alebo animované filmy, či krátke hrané prípadne aj experimentálne filmy. Rozhodnutie zamerať sa na hrané naratívne filmy je podmienené preferenciou tohto filmového druhu medzi dospelými, a rovnako aj snahou pokryť čo najširšie spektrum analytických kategórií filmu, možnosť zamerať sa pri rozbere filmu aj na dramaturgické elementy a využiť tak medzipredmetové vzťahy s literárnou výchovou. V neposlednom rade boli rozhodujúce aj výhody naratívneho učenia známe z pedagogickej psychológie. Príbehy totiž umožňujú prepojiť učenie s predchádzajúcimi skúsenosťami, vedomosťami a zručnosťami žiaka a pomáhajú formovať jeho názory, postoje a hodnoty. Dobré príbehy umožňujú žiakom vcítiť sa do príbehu, čím sa stávajú otvorenejšími pre učenie (Clark/Rossiter 2008).

AV dielo možno prezentovať na hodinách viacerými spôsobmi:

- en bloc, keď žiaci sledujú celý film bez prerušenia;

- rozložené na viacero častí, resp. hodín, pričom sa medzi fázy recepcie dajú vkladať rôzne úlohy;
- výberom niektorých sekvencií na projekciu a iných na zjednodušené prerozprávanie učiteľom alebo
- výberom jednej sekvencie na detailný rozbor.

Okrem toho ľahká dostupnosť filmov v súčasnosti umožňuje siahnuť namiesto kolektívnej projekcie po individuálnej recepcii filmového diela (Biechele 2010, Hahn 2015b, Thaler 2007a, b, Solte 2018).

Pri výučbe CJ sa často diskutuje o používaní titulkov. Didaktici sa prihovárajú za zobrazenie výlučne intralingválnych titulkov (titulkov v originálnom jazyku filmu) a to podľa potreby, napr. na začiatku projekcie, kým si žiak zvykne na artikuláciu hercov, pri ťažko zrozumiteľných scénach alebo v sekvenciách, keď zvuk a obraz navzájom nekorešpondujú, a vtedy, keď ide o jedno z prvých stretnutí žiakov s cudzojazyčným hraným filmom. Postupne ale treba titulky redukovať (Burger 2010, Solte 2018, Thaler 2007a).

Ak žiaci majú plniť pri sledovaní cudzojazyčných filmových sekvencií analytické úlohy a vyžaduje sa od nich detailné porozumenie, scény treba zvyčajne premietnuť opakovane. Podľa úrovne skupiny a náročnosti úlohy treba niekedy pri plánovaní hodín rátať až s trojnásobným opakovaním.

Ako sme už naznačili pri náčrte vývinu lingvodidaktiky filmu, ciele didaktizácie filmov umožňujú rozvíjať všetky komponenty jazyka. Medzi precvičovanými jazykovými zručnosťami dominuje prirodzene počúvanie a vizuálne vnímanie s porozumením (Hör-Seh-Verstehen), ktoré je bližšie prirodzenému vnímaniu ľudskej komunikácie ako izolované vnímanie auditívneho vjemu a pre recipienta je aj jednoduchšie. Navyše, prehovory postáv vo filmoch sú ukotvené zväčša v bežných komunikačných situáciách, takže ich porozumeniu napomáha aj kontext. V záujme autenticity sa tvorcovia dialógov často orientujú na úzus hovorového jazyka. Táto orientácia na oralitu je mimoriadnym prínosom pre žiakov, ktorí sa učia CJ mimo cieľovej krajiny a na vyučovaní sú v kontakte prevažne s písanou podobou jazyka. Autentický hovorový jazyk je pre žiakov výzvou, no zručnosti, ktoré takto získajú, sú cennou investíciou na recepciu akýchkoľvek autentických textov i pre komunikáciu s rodenými používateľmi jazyka.

Sledovanie filmov síce podporuje čítanie s porozumením len okrajovo, a to vtedy, ak sú nasnímané aj písomnosti, ale nácvik čítania sprevádza rešerše k filmom, ktoré možno zaradiť ako prípravné alebo doplnkové aktivity pred alebo po ich sledovaní (čítanie sprievodného textu na prebale DVD, filmových recenzií, rozhovorov s tvorcami, populárno-náučných

textov o téme filmu a pod.). Osobitné možnosti začlenenia čítania s porozumením ponúka práca s filmovými adaptáciami literárnych diel, kde komparácia literárneho a AV textu vedie k uvedomeniu si možností oboch médií a ich špecifickej estetiky (Surkamp 2017a).

Gramatika a slovná zásoba sa rozvíjajú pri práci s filmom buď implicitne pri aktivitách zameraných na produktívne jazykové činnosti, alebo môžu byť precvičované explicitne, pričom úlohy zamerané na formálnu stránku jazyka sa obsahovo inšpirujú svetom filmu, napr. pri prehľbovaní tematickej slovnej zásoby k jeho obsahu, alebo vedú k osvojeniu si odbornej lexiky z oblasti kinematografie.

Na nácvik ústneho aj písomného prejavu slúžia rozličné typy učebných úloh týkajúce sa zhrnutia alebo rozboru deja, charakteristiky postáv, analýzy výrazových prostriedkov alebo verbalizácie vlastného filmového zážitku, pričom všetky tieto body môže učiteľ zohľadniť pri moderovaní rozhovoru o filme a žiaci pri písaní recenzie. Svoju interpretáciu diela môžu ďalej rozvíjať v tvorivých úlohách, ako napr. písanie fiktívneho denníka vybranej postavy, rozhovory s postavami, verbalizácia myšlienok hrdinov pri zastavení záberu, koncipovanie voľného pokračovania filmu, dotvorenie tzv. otvorených scén v rolových hrách alebo pri simulácii procesu filmovej tvorby. Na nácvik prednesu súvislého textu môže slúžiť referát o obľúbenom filme, tvorcovi, žánri. Mediačné činnosti sa dajú precvičovať v úlohách zameraných na priblíženie cudzojazyčného filmu domácemu publiku (komentár k filmu v rodnom jazyku, výroba amatérskych titulok (Fansub), správa o návšteve filmového predstavenia v CJ pre školský časopis a pod.). Podľa operačných parametrov (Mareš 2013) môže ísť o úlohy vyžadujúce reprodukciu, analýzu, kategorizáciu, hodnotenie alebo kreatívny výkon (Abraham 2016, Henseler et al. 2011). Žiaci pri nich môžu uplatniť rôzne slohové postupy – rozprávací, deskriptívny, informačný i výkladový a samozrejme aj ich kombinácie. Nácvik komunikačných zručností musí prebiehať aj pri práci s filmom graduálne. Tabuľky s deskriptormi pre receptívne aj produktívne zručnosti podľa jednotlivých úrovní Spoločného európskeho rámca pre jazyky (tab. 1 a 2) majú učiteľovi pomôcť pri výbere vhodných typov AV diel a formulovaní úloh tak, aby zodpovedali jazykovej úrovni žiakov.

Ako sme už uviedli, filmy nie sú len učebnou pomôckou a podnetom na rozvoj jazykových zručností, sú v istom zmysle aj oknom do kultúry sveta, v ktorom sú zakotvené, a môžu preto podporiť rozvoj interkultúrnej kompetencie. Filmy zo súčasnosti germanofónnych krajín môžu okrem sprostredkovania reálií formovať aj ďalšie zložky interkultúrnej kompetencie, ako otvorenosť voči inakosti, toleranciu, zaobchádzanie s ambivalentnosťou v kontakte s novou kultúrou či empatiu; dokážu priblížiť kultúrne adekvátne vzorce správania a stratégie riešenia problémov a v neposlednom rade môžu evokovať aj iný pohľad na vlastnú kultúru,

inšpirovaný zvonka. Pri využívaní fikčných filmov ako podnetov na interkultúrne učenie však treba mať na pamäti, že nie sú objektívnym zachytením reality – ide o umelecké diela vytvárajúce vlastný svet, ktorý môže byť realitou len inšpirovaný.

Tretím pilierom práce s filmami aj na hodinách NJ je rozvoj filmovej gramotnosti, čo zahŕňa vyvolanie žiackeho záujmu o filmové dianie a tvorbu v Nemecku, Rakúsku a Švajčiarsku, prezentáciu vybraných diel týchto národných kinematografií, transfer vedomostí z mediálnej výchovy pri filmovej analýze a v neposlednom rade prípravu žiakov primerane komunikovať o AV dielach v NJ. Kľúčovú úlohu zohráva pritom učiteľ, ktorý vyberá adekvátne diela, usmerňuje žiacku percepciu a prácu s filmom a poskytuje k nej vhodný input. Mediálnemu učeniu môže napomôcť vypracovanie tzv. protokolu záberu v rámci skupinovej práce, či detailnej deskripcie obrazu a zvuku. Rozbor formálnej stránky filmového diela by mal byť súčasťou tak rozhovoru o filme, ako aj žiackych recenzií (primerane veku a stupňu vzdelania). Okrem toho sú prvky mediálneho učenia per se súčasťou činnostne orientovaných úloh simulujúcich filmovú tvorbu.

Aj keď sú jazykovému, interkultúrnemu a mediálnemu učeniu pri práci s filmom venované samostatné podkapitoly, v sprievodných úlohách sú tieto prvky často prepojené a dajú sa zapracovať do všetkých fáz práce s filmom, t. j. pred, počas a po jeho sledovaní.

V prvej fáze pred samotnou recepciou ide o vzbudenie záujmu a očakávaní, napr. prostredníctvom asociácií k téme alebo o názve filmu. Využiť sa dajú aj vizuálne podnety, na základe ktorých žiaci asociujú, napr. charaktery hrdinov alebo soundtrack, ktorý naznačí celkovú atmosféru a niekedy aj žáner filmu, prípadne oboznámenie sa s paratextami k filmu. S cieľom uľahčiť žiakom jazykové porozumenie sa odporúča aj aktivovať slovnú zásobu k téme filmu (Brandt 1996; Solte 2018, Thaler 2007b).

Zadania, ktoré majú žiaci plniť počas recepcie, slúžia na zaistenie porozumenia a na zaznamenanie použitých filmových kódov (Henseler et al. 2011). Týkajú sa teda obsahu aj formy AV informácie. Aktivita žiaka by mala byť pritom relatívne jednoduchá, aby sa popri nej dokázal sústrediť na film, preto sa v tejto fáze používajú väčšinou uzavreté učebné úlohy (úlohy s výberom odpovedí, zorad'ovacie, priraď'ovacie alebo doplňovacie úlohy). Ak žiaci sledujú film po častiach, môžu na záver jednej časti, čiže počas sledovania celého diela anticipovať ďalší priebeh deja a vývin postáv či opísať postavu, ktorá už bola spomenutá, no zatiaľ sa vo filme neobjavila. Otvorené typy učebných úloh poskytujú žiakovi priestor na formulovanie rozsiahlejších individuálnych odpovedí, ktoré môžu podnietiť ďalšie autentické diskusie a rozvíjať tak ústny prejav žiakov.

Po projekcii by žiaci mali najskôr spontánne verbalizovať svoje dojmy. Až potom by mala nasledovať systematická rekapitulácia a analýza diela, ktorá má vyústiť do interpretácie vnímaného na kvalitatívne vyššej úrovni, ktorá prepája kogníciu a emócie (Abraham 2016). V odseku venovaného recepcii sme zdôraznili, že konštruovanie významu filmového diela je individuálny proces a jednotlivci môžu vo filme akcentovať rôzne aspekty. Tento fakt zároveň podčiarkuje dôležitosť kooperatívneho učenia pri práci s filmom. V spoločných diskusiách alebo pri činnostne orientovaných úlohách môžu žiaci vďaka vzájomnej komunikácii dospieť ku komplexnejšiemu pochopeniu diela.

Ďalšie úlohy môžu smerovať aj nad rámec samotného filmu a orientovať sa na prehĺbenie znalostí k téme filmu alebo na transfer filmovo spracovanej témy do prostredia, v ktorom žiaci žijú. Tu majú miesto rešerše, referáty, diskusie, produktívne úlohy. V postrecepčnej fáze žiaci teda uplatňujú hlavne produktívne komunikatívne zručnosti.

K jednotlivým fázam sme predstavili v štvrtej kapitole modelové učebné postupy, integrujúce niekoľko obsahových parametrov a nácvik viacerých jazykových zručností, pri ktorých žiaci dostávajú i priestor na svoj osobný vklad – uplatnenie vlastných skúsenosti, zážitkov, vedomostí z iných predmetov alebo transfer do ich životných situácií. Šestnásť príkladov učebných postupov sme rozpracovali vo forme pracovných listov s komentármi. Zamerali sme sa hlavne na menej tradičné úlohy ako multisenzorická príprava na recepciu diela prácou s filmovými paraprodukmi (plagát, obal na DVD, upútavka), split viewing (oddelené sledovanie zvukovej a obrazovej stopy), kooperatívne učenie pri úlohe „zúrivý reportér“, sociogram postáv, kreatívne písanie na základe citátu z filmu, metódy tvorivej dramatiky, ako napr. verbalizácia myšlienok postáv a rozhranie zastaveného záberu, inscenovanie otvorených alebo „nedopovedaných“ filmových scén a i.

Pri práci s (cudzojazyčnými) filmami možno teda siahnuť po rôznych metódach. Ich výber má vychádzať z učebných cieľov a zvažovať aj efektívnosť danej metódy, t. j. pomer vynaloženého času a úsilia k miere osvojenia si učiva, resp. získania požadovaných kompetencií. Pedagógovia pritom musia čeliť dvom úskaliam – nepodľahnúť pedagogickému populizmu, neusilovať sa vytvoriť samoúčelne pestré vyučovanie na jednej strane a neskĺznuť do „metodickej monokultúry“ (Krammerer / Maiwald 2021, s. 163) na strane druhej, teda nepoužívať stále rovnaké typy úloh.

Evalvácie práce s filmami u študentov univerzít alebo frekventantov jazykových kurzov priniesli väčšinou pozitívne výsledky, ktoré zhrnul Burger (2019) v svojej metaštúdií. Rozšírenie slovnej zásoby a zlepšenie počúvania a vizuálneho vnímania s porozumením možno očakávať už pri latentnom učení sa CJ z filmov, no pri didakticky premyslenej práci

s filmami, ktorá je doplnená vhodnými úlohami na precvičovanie, sa pozitívne efekty stávajú signifikantnými. Zaujímavé je, že zlepšenie počúvania s porozumením výraznejšie ovplyvnili autentické filmy ako výukové videá. Práca s filmom môže pozitívne pôsobiť aj na rozvoj produktívnych zručností. Vďaka pozorovaniu komunikačných situácií vo filmoch sa prehovory edukantov stali podobnejšie hovorovému úzu v cieľových krajinách – učiaci sa používali viac častíc, hovorových výrazov, reagovali situačne primeranejšie (Burger 2019). V Albiladiho štúdiu (2018) študenti dokonca spomínajú aj zlepšenie výslovnosti. Langederová (2016) pozorovala, že v kurzoch pre dospelých rastie pri práci s filmom ochota frekventantov diskutovať. Takisto bol empiricky dokázaný pozitívny vplyv na produkciu písaných textov, ktorý pochopiteľne rastie pri cieľových pedagogických intervenciách. Keď výskumníci porovnávali kvalitu textov produkovaných po zhliadnutí filmu a po prebratí tematicky podobnej lekcii, texty písané po filme boli obsahovo bohatšie (Burger 2019).

V oblasti interkultúrneho učenia bolo empiricky potvrdené rozšírenie poznatkov o cieľovej krajine dokonca aj vtedy, ak vyučovanie bolo zamerané skôr na jazyk (Albidabi et al. 2018, Bakalarz-Zákos 2015, Beseghi 2018, Burger 2019, Chaya/Inpin 2020, Tuncay 2014). Navyše edukanti si ich zapamätali na dlhšiu dobu, ako keď boli prezentované formou textu v učebnici, čo je podmienené pravdepodobne názornosťou filmu, prepojením zvukovej a vizuálnej informácie a možno aj kontextualizáciou reálií v príbehu. Doložené je odbúranie predsudkov a zvýšenie empatie. Interkultúrne učenie ale nie je úspešné vždy. V správach z praxe sa objavujú aj prípady, keď edukanti odmietli kultúrne izomorfné vysvetlenie konania postáv a trvali na svojej interpretácii vychádzajúcej z vlastných kultúrnych vzorcov. Okrem toho učiaci sa nie vždy vedia správne odlíšiť, kedy inakosť v konaní postavy odráža kultúrne špecifikum, a kedy je zapracovaná z dramaturgických dôvodov, napr. za účelom vytvorenia komiky alebo hyperbolizácie určitej charakterovej črty. Dôležité sú v týchto prípadoch komentáre učiteľa a využitie ďalších doplnkových materiálov (Burger 2019).

Pri zisťovaní obľúbenosti práce s filmami sa ukázalo, že cca. 60% (Tuncay 2014) až 85% edukantov (Al Murshidi 2020, Kabooha 2016, Shin 2008 cit. in Burger 2019) pracuje s filmami rada. No istá skupina učiacich toto médium nepreferuje až odmieta. Postoj edukantov k práci s filmami závisí vo veľkej miere od výberu filmu (Burger 2019).

Cieľovou skupinou uvedených evalvácií boli dospelí edukanti, ktorí sa od žiakov líšia tak vekom, kognitívnymi schopnosťami, stupňom mediálnej socializácie, ako aj mierou motivácie a dobrovoľnej účasti na vzdelávacom procese. Takisto parametre vyučovania v univerzitných kurzoch alebo v jazykových kurzoch sú iné ako v školskej praxi, preto je otázne, do akej miery sa dajú uvádzané výsledky zovšeobecniť pre populáciu žiakov

stredných škôl. Kvalita použitej metodiky v jednotlivých štúdiách bola rôzna. Niektorí výskumníci sa uspokojili so subjektívnym hodnotením učiacich sa, niekde chýbali presné popisy intervencií (Al Murshidi 2020, Cogtu 2017, Tuncay 2014), iní naopak realizovali metodologicky kvalitný výskum s rôznymi druhmi testov (Ferreira 2015, Valissik 2018). Kvalitatívne výskumy sú aj v tejto oblasti zriedkavejšie (Albiladi et al. 2018, Arendt 2019), niektoré však zaujímavo kombinujú perspektívu učiacich sa aj učiteľov (Kabooha 2016, Langeder 2016). Podľa našich vedomostí na Slovensku podobný výskum absentuje, preto sme sa rozhodli uskutočniť evalváciu práce s filmami na gymnáziách s rozšíreným vyučovaním NJ a oprieť sa pritom o kvantitatívne a kvalitatívne metódy – didaktické testy, priame pozorovanie a skupinové rozhovory so žiakmi.

Cieľ práce je však širší – je ním osvetlenie a kritická reflexia postavenia filmu vo vyučovaní NJ vo vyššom sekundárnom vzdelávaní na Slovensku. Preto sme analýze podrobili aj ďalšie determinanty vyučovania: pedagogické dokumenty, učebnice, postoje, zaužívané spôsoby a skúsenosti učiteľov týkajúce sa práce s AV materiálom.

Smernica č. 33/2020 o didaktických prostriedkoch autentické filmy medzi didaktickými prostriedkami explicitne neudáva, a to dokonca ani pod položkou „ostatný text a materiál, ktorý voľne dopĺňa učebnice“. Výukové DVD a videá v elektronickej forme patriace k učebnici sú definované ako súčasť súboru didaktických prostriedkov a mali by byť (spolu)posudzované pri udeľovaní doložiek MŠVVaŠ. Ak súbor didaktických prostriedkov zodpovedá obsahom aj výkonovým štandardom Štátneho vzdelávacieho programu a získa schvaľovaciu doložku, ministerstvo poskytuje finančné prostriedky na jeho zakúpenie.

Ako sme už spomenuli, autentické filmy medzi didaktickými prostriedkami uvedené nie sú, ich využívanie na vyučovaní teda nie je regulované uvedenou smernicou. Učiteľia sú tak na jednej strane slobodní pri ich výbere, no na druhej strane nezískajú zo strany ministerstva ani informácie o vhodných filmoch (ako je to pri učebniciach), ani finančnú podporu na ich zakúpenie.

Považujeme to za nekonzistentné tak vzhľadom na definíciu mediálnej výchovy ako prierezovej vzdelávacej témy, ako aj na explicitné uvedenie ukážok z filmov medzi odporúčanými textami pre žiakov od úrovne B1 a porozumenia AV textom vo vzdelávacích štandardoch. Smernica nevydáva pozitívny signál o dôležitosti AV vzdelávania. Práca s filmami následne môže byť vnímaná na školách ako „nadštandard“, ktorý zabezpečujú len angažovaní učiteľia buď z vlastných zdrojov, cez výpožičky alebo prostredníctvom bezplatne dostupných filmov na internete, čo prirodzene ovplyvňuje výber filmov v prospech starších titulov.

Vzdelávacie štandardy z nemeckého jazyka pre úrovne A1 – B2 pre vyššie sekundárne vzdelávanie sú dokumenty v rozsahu 44 – 76 strán, definujúce charakter predmetu, jeho ciele, kompetencie a výkonový štandard – komunikačné jazykové činnosti a stratégie, tematické okruhy a slovnú zásobu. Využitie filmu spomínajú explicitne v súvislosti s rozvojom jazykových kompetencií a latentne odkazujú aj na rozvoj interkultúrnej kompetencie. Príspevok predmetu NJ k zvyšovaniu mediálnej gramotnosti je tematizovaný minimálne, filmy ako umelecké artefakty nie sú docenené, posudzujú sa ako doplnkový učebný materiál. Medzi odporúčanými typmi textov jednoznačne dominujú písané texty, úryvky z filmov sa spomínajú od úrovne B1.

Keď sa bližšie pozrieme na jazykové kompetencie, od žiakov na úrovni B1 sa očakáva, že budú globálne rozumieť filmom a iným AV formátom (napr. televíznym správam), resp. úryvkom z nich, ak budú prednesené v spisovnom jazyku v primeranom tempe reči a budú sa týkať všeobecných každodenných tém (B1, s. 5 – 6.) Žiaci na úrovni B2 by mali zvládnuť recepciu AV diel v cieľovom jazyku na akúkoľvek tému, mali by byť schopní ich interpretovať a zaujať k nim stanovisko (B2, s. 5 – 7). Úrovne samostatného používania jazyka (B1– B2) okrem toho umožňujú realizovať širokú paletu sprievodných aktivít pri práci s filmovým materiálom, ktoré vzdelávacie štandardy síce priamo neuvádzajú, no možno ich z nich odvodiť (B1, s. 5 – 7; B2, s. 5 – 7). Napr. výkonový štandard pre čítanie s porozumením na úrovni B1 obsahuje schopnosť porozumieť kľúčovým informáciám z bežných textov; vyhľadať špecifické a detailné informácie v rôznych textoch, čo žiaci môžu precvičovať aj pri rešeršiach k filmom pred alebo po ich sledovaní. Žiaci na úrovni B2 by mali okrem toho vedieť napísať súvislý slohový útvar s vyjadrením vlastného názoru a pocitov pri využití argumentácie a porovnávania. Po sprostredkovaní reči filmu a s tým spojenou cudzojazyčnou lexikou sa transferová úloha môže týkať napísania recenzie k filmu, zahŕňajúcej aj porovnanie s inými tematicky príbuznými dielami. S predpísanými štandardmi pre ústny prejav korešpondujú komplexnejšie rozhovory o filme spojené s charakteristikou postáv, prostredia, situácií. Prostredníctvom nich možno naplňať výkonové štandardy týkajúce sa (jasného a podrobného B2) opisu osoby, predmetu, situácie, činnosti a udalosti (B1), vyjadrenia osobných názorov a stanovísk v diskusii na zaujímavé témy (B1), ako i vysvetlenia a obhájenia svojich názorov poskytnutím dôležitých vysvetlení, dôvodov a poznámok (B2). Anticipácie deja a diskusie o alternatívnych spôsoboch riešenia problémov protagonistov nútia žiakov uvažovať o príčinách a následkoch a zvažovať výhody alebo nevýhody rozličných alternatív, čo je jeden z výkonových štandardov na úrovni B2. Prezentácie o filmoch a filmových tvorcoch vedú k nácviku odovzdávania informácie (B1)

a zodpovedajú aj požiadavke na úrovni B2 – vedieť pripraviť a predniesť dlhší prejav na určitú tému aj s odborným zameraním, ak sa téma týka oblasti osobného záujmu žiaka. V súlade so vzdelávacími štandardmi je aj aplikácia kreatívnych metód, ako napr. napísanie voľného pokračovania filmu, denníka filmovej postavy (požiadavka na vytvorenie príbehu B1) i dramatické metódy, keďže výkonový štandard pre B2 požaduje od žiakov správne reagovať na partnerove repliky v prirodzených a simulovaných situáciách a v situačných dialógoch. Príklady sprievodných aktivít, ktoré korešpondujú s požadovanými kompetenciami komplexnejšie podáva tab. 4.

V 6. časti venovanej tematickým okruhom a slovnej zásobe sa film explicitne spomína v súvislosti s okruhmi *Voľný čas a záľuby* ako aj *Kultúra a umenie*. Hrané filmy však majú taký široký tematický záber, že ich možno integrovať pri preberaní prakticky všetkých tematických okruhov (viď tab. 3).

Na film ako pomôcku pre interkultúrne učenie odkazujú niektoré odseky vzdelávacích štandardov len latentne, pričom pod latentnou manifestáciou rozumieme také pasáže, ktoré sa môžu vzťahovať aj na prácu s AV materiálom, film ako predmet vzdelávania alebo ako pomôcku však priamo nespomínajú. Ide napr. o opis podstaty jazykového vzdelávania, ku ktorej patrí aj lepšie pochopenie spôsobu života a myslenia iných národov a ich kultúrneho dedičstva (A1 a A2, s. 3, B1 a B2, s. 2). V tejto súvislosti sa javí použitie filmov obzvlášť užitočné, po prvé preto, že filmová kultúra je súčasťou kultúrneho dedičstva, a po druhé preto, že realistické filmy odrážajú spôsob života a správanie sa členov cieľových kultúr (viď kap. 3.2).

Podobne latentný vzťah k používaniu filmu má aj požiadavka využitia dostupných materiálov pri samostatnom štúdiu spomínaná pod všeobecnými kompetenciami (A1 a A2, s. 4, B1 a B2, s. 3).

Prvky filmovej výchovy vzdelávacie štandardy pre NJ neobsahujú. V súlade s *Metodickými odporúčaniami k napĺňaniu cieľov prierezovej témy mediálna výchova* vo vyššom sekundárnom vzdelávaní sa ale od stredoškolákov vyžaduje kritická reflexia konzumu mediálnych obsahov a úlohy médií v spoločnosti. V porovnaní so štyrmi oblasťami filmovej výchovy odporúčaných v dokumente Krajinskej konferencie pre mediálne vzdelávanie v Nemecku sú na Slovensku na tomto stupni vzdelávania pokryté explicitne dva – film ako súčasť spoločnosti formovanej médiami a recepcia filmov. Čiastočne je pokrytý aj okruh produkcia a prezentácia filmov v jeho druhom ťažiskovom pojme. Analýza filmu (estetika filmu, filmová reč, filmové kontexty, dejiny filmu a filmovej teórie) nie je v skúmaných dokumentoch reflektovaná.

Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z nemeckého jazyka / úrovne B1 a B2 určujú tematické okruhy, cieľové kompetencie, komunikačné jazykové činnosti, ako aj stratégie a jazykové prostriedky, ktoré majú maturanti ovládať. Nadväzujú na vzdelávacie štandardy a takisto vychádzajú zo Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, a preto sú v nich definované cieľové kompetencie, komunikačné jazykové činnosti a stratégie obsahovo temer totožné so vzdelávacími štandardmi; časť jazykové prostriedky sa venuje hlavne gramatickému učivu. Z tohto dôvodu sme sa zamerali na analýzu referencií na film, AV diela a médiá v tematických okruhoch, ktoré sú rozpracované podrobnejšie než vo vzdelávacích štandardoch. Podľa nich by mali maturanti vedieť zaujať stanovisko k televízii ako masovému médiu, vymenovať obľúbené typy programov, načrtnúť sledovanosť rôznych typov programov a vyjadriť sa k vplyvu masmédií na život jednotlivca, rodiny i spoločnosti (tematický okruh *Masmédiá*). Svet filmu sa spomína aj v tematickom okruhu *Kultúra a umenie*. Maturanti tu navyše majú opísať obľúbenú oblasť kultúry a umenia, ktorou môže byť prirodzene aj film. Tému filmu môžu rozviesť aj pri okruhu *Voľný čas, záľuby a životný štýl*, ak je ich individuálnou záľubou. Recepcie AV diel sa môžu dotknúť aj v podotázkach tohto okruhu o zmenách v spoločnosti a ich vplyve na trávenie voľného času, ako aj o trávení voľného času rôznych vekových kategórií. Rozprávanie o filmovej a televíznej technike vedia prípadne integrovať aj do odpovede na tému *Veda a technika v službách ľudstva* (ŠPÚ 2016). Ak však porovnáme analyzované slovenské pedagogické dokumenty s *Rámcovým plánom pre nemčinu ako cudzí jazyk na nemeckých školách v zahraničí/ Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen* (ZfA 2009), AV diela v ňom dostávajú väčší priestor a ako obsahy vzdelávania sú vnímané rovnocenne s literatúrou. Nemecký dokument zohľadňuje počúvanie a vizuálne vnímanie s porozumením už od úrovne A2, pričom ho explicitne spomína ako jednu z jazykových zručností vedľa počúvania s porozumením. Poznanie a interpretácia filmovej reči a spoznanie mediálnych možností filmu je riadnym obsahom vzdelávania v nemčine ako CJ, kým v slovenských dokumentoch tento aspekt chýba. AV texty ako pomôcky pri rozvoji jazykových zručností a interkultúrnej kompetencie sa vyskytujú v nemeckom i slovenských dokumentoch, Rámcový plán ich ale akcentuje. Okrem toho obsahuje aj metodické odporúčania pre prácu s AV materiálom.

Ďalším determinantom učebného procesu sú učebnice. V obsahovej analýze sme sa zamerali na tri najčastejšie používané učebnice na slovenských SŠ *Deutsch.com* (Neuner 2008, 2009, 2011, Vincente 2009, Breitsameter 2010, 2012), *Direkt* (Motta 2008a, b, 20012) a *Ideen* (Kren/Puchta 2008, 2009, 2011, Kren/Puchta et al. 2010, 2011, 2012), pričom sme analyzovali učebnice, pracovné zošity zo všetkých troch dielov učebnicového súboru od

úrovne A1 po úroveň B1 a sprievodné výukové videá. Všetky tri tituly učebníc vydávajú renomované nemecké vydavateľstvá (Hueber a Klett) a sú obsahovo koncipované pre dospelých edukantov na celosvetovú distribúciu. Analyzované vydania sú ale prispôbené pre slovenský trh, t. j. obsahujú aj slovenské reálie.

V nadväznosti na širšie definovanie filmovej výchovy (Blell et al. 2016, Krammerer/Maiwald 2021, Surkamp 2017b) sme sa sústredili nielen na film samotný, ale sledovali sme odkazy na svet AV médií, ktorý zahŕňa nielen samotné filmové a televízne diela, ako aj internetové videá, ale vzťahuje sa aj na ich tvorbu a tvorcov, kultúrne dianie v tejto oblasti, inštitúcie zabezpečujúce ich distribúciu i kultúrne praktiky recepcie. Referencie na svet audiovizie v uvedených učebniciach presahujú slovenské kurikulá a lepšie nadväzujú na ciele a obsahy mediálnej, resp. AV výchovy. V učebniciach nenájdeme len referencie na hollywoodské blockbustery či filmovú klasiku a populárne televízne relácie, ale aj na nemecké a rakúske filmy pre mládež, na známych režiséroch a hercoch, pohľad na výrobu filmov a televíznych relácií či prezentáciu filmového festivalu Berlinale. V súvislosti s intenciou autorov nielen vzdelávať, ale aj vychovávať, pomerne často vyžadujú od žiakov reflexiu ich mediálneho konzumu. Skúmané referencie vystupujú niekde ako nosná téma textu alebo úlohy, pomerne často sú však spomenuté len okrajovo a stoja úplne v pozadí jazykového učenia.

Kvantitatívne vyhodnotenie prinieslo tieto výsledky: Učebnica *Deutsch.com* obsahuje celkovo 72 odkazov, 35 v prvom diele určenom pre úroveň A1, 16 v druhom diele pre úroveň A2 a 21 v treťom diele, ktorý vedie na úroveň B1. V Učebnici *Direkt* resp. *Direkt neu* bolo identifikovaných celkovo 51 odkazov, z toho 12 v prvom, 2 v druhom a 37 v treťom diele. Najväčší priestor dostáva svet AV médií v učebnici *Ideen*, kde sme našli celkovo až 211 referencií, 53 v prvom, 101 v druhom a 57 v treťom diele (viď grafy 3-5). Tejto učebnici nepatrí prvenstvo nielen v kvantite, ale aj v kvalite didaktického stvárnenia. Pre úplnosť treba poznamenať, že každá zo skúmaných učebníc obsahuje minimálne jednu časť lekcie niekedy i viac lekcí obsahovo zameraných na film a/alebo televíziu. Zaujímavé je zistenie, že kvantita referencií na svet audiovizie v učebniciach nesúvisí s jazykovou úrovňou žiakov, nerastú priamoúmerne s ňou. Mení sa však prirodzene ich kvalita, informatívnosť, resp. požadovaná hĺbka reflexie.

Skutočnosť, že sa odkazy na svet filmu, televízie a internetových videí objavujú hneď od začiatku učenia sa, súvisí o. i. s tým, že plnia predovšetkým motivačnú funkciu, iniciujú, usmerňujú jazykové učenie, zatriktívňujú texty na čítanie, osvojovanie a precvičovanie

gramatických a lexikálnych javov.⁴ Menej často sú integrované do textov na počúvanie a úloh zameraných na rozvoj produktívnych zručností. Celkovo žiaci viac absorbujú informácie o svete audiovizíe, ako sa k nim majú aktívne vyjadriť, či už prostredníctvom prezentácií výsledkov vlastných rešerší a miniprojektov alebo vyslovením vlastného názoru v ústnej alebo písomnej forme.

Od tlačených súčastí učebnicových súborov prejdime teraz k doplnkovým výukovým videám, ktoré majú všetky učebnice k dispozícii len pre úroveň A1. Slúžia na nácvik počúvania a vizuálneho vnímania s porozumením, ale aj na interkultúrne učenie. Sprievodné pracovné listy a metodické pokyny (*Deutsch.com, Ideen*) umožňujú navyše prepojiť recepciu s precvičovaním ďalších komponentov jazyka (lexiky, gramatiky, písania a i.).

Na rozdiel od maturitných tematických okruhov odkazy na svet AV médií nájdeme v učebnicových súboroch aj pri viacerých témach: predstavenie osoby, rodina, bývanie, škola, priateľstvá, vzdelávanie a svet práce, budúcnosť, sny a želania, zaujímavé miesta, krajinoveda germanofónneho priestoru, kultúra Slovenska, prázdniny a cestovanie, zvieratá, psychológia – neverbálna komunikácia, komunikačné triky, inteligencia, ľudský charakter, dospievanie, pravda a podvod, ľudské práva. Táto tematická pestrosť poukazuje na jednej strane na veľký komunikačný potenciál AV diel, no na druhej strane nemožno nespomenúť, že referencie na svet audiovizíe sú v tomto kontexte často sekundárne, podriadené iným učebným cieľom a obsahom v zmysle vyššie uvedenej motivačnej funkcie. Je na učiteľovi, či ich ďalej rozvinie.

Prevládajú uzavreté učebné úlohy, otvorené úlohy sa vyskytujú zriedkavejšie, čo je dané aj charakterom jazykového učenia, pri ktorom si žiaci musia viacnásobne precvičiť jazykové javy v štruktúrovaných cvičeniach, kým sú schopní formulovať svoj názor v odpovedi na otvorenú úlohu. Žiaľ, otvorené úlohy k filmom, resp. k vlastnej AV recepcii sú len veľmi málo inšpirované metodikou filmovej výchovy. Spracovanie sveta audiovizíe v skúmaných učebniciach na jednej strane nepokrýva všetky požadované oblasti spomínané v novších konceptoch filmovej výchovy (Blell et al. 2016, Krammerer/Maiwald 2021, Surkamp 2017b), nerozvíja poznatky o filme v miere primeranej pre temer dospelého jedinca, ale často zostáva na pozíciách priemerného, i keď hodnotovo kritického diváka. Na druhej strane si treba uvedomiť, že audiovizia je len jednou zo súčastí mediálnej výchovy, a tá je na Slovensku definovaná ako jedna z ôsmich prierezových tém, s ktorými sa majú žiaci konfrontovať.

⁴ Vo všetkých učebniciach sme ich najčastejšie našli v gramatických cvičeniach.

Metaforicky vyjadrené, pohár je naplnený do tretiny, v našom vzdelávacom kontexte sa však prihováram za to, aby sme pohár videli ako čiastočne plný.

Kľúčovými aktérmi vo vyučovacom procese sú učitelia, keďže práve oni sú zodpovední za napĺňanie štátom stanovených štandardov, vyberajú aktivity ponúkané učebnicou. Zároveň však môžu vyučovanie obohatiť aj o ďalšie činnosti a integrovať do neho aj iné médiá. Preto sme do svojho výskumu integrovali aj dotazník pre túto cieľovú skupinu, ktorý obsahoval celkovo šesť tematických okruhov: 1) všeobecné informácie o použití AV materiálu vo vyučovaní NJ – frekvencia, obmedzujúce faktory, využívané formáty a diela, ciele práce s filmami, 2) kritériá výberu AV materiálu, 3) spôsob prezentácie, 4) didaktizácia, 5) reakcie žiakov, 6) subjektívne hodnotenie filmovej gramotnosti a didaktických kompetencií pre prácu s AV médiami, spôsoby jej nadobudnutia a demografické údaje. V časovom rozmedzí 2018-2020 na dotazník zodpovedalo 109 učiteľov NJ na SŠ.

96 % respondentov implementuje AV materiály na vyučovaní s rôznou frekvenciou, pričom štatistické testy nepreukázali súvislosť s typom školy, teda filmy a videá sa používajú v podobnej miere na gymnáziách aj na SOŠ. Medzi najčastejšie využívané formáty patria pochopiteľne krátke výukové videá a videoklipy k piesňam, keďže posledne menované korešpondujú so záujmami žiakov a výukové videá sú im tematicky aj jazykovo prispôsobené. Štatistická analýza potvrdila, že učitelia ich používajú s cieľom zintenzívniť jazykové učenie (Cramerovo $V = 0,465$, $p = 0,004$), kým pri iných formátoch jednoznačné priradenie k jazykovému, interkultúrnemu či mediálnemu učeniu nebolo možné. Dlhšie autentické hrané alebo dokumentárne filmy uplatňuje vo vyučovaní len cca. štvrtina až tretina opýtaných. Menovite bolo uvedených 12 titulov, medzi ktorými sú aj diela z tzv. *Filmového kánonu pre nemčinu ako cudzí jazyk/ Filmkanon DaF* (Hahn 2015d).

Kľúčovým kritériom pre výber filmov je pre respondentov ich jazyková primeranosť, ďalej ich pozitívny zážitok z diela, ľahký a bezplatný prístup, súlad filmového diela so vzdelávacími štandardmi, ako aj potreby a záujmy žiakov. AV materiál implementujú učitelia prioritne s cieľom zlepšiť u žiakov počúvanie a vizuálne vnímanie s porozumením (83 %), podporiť interkultúrne učenie, znalosť reálií germanofónnych krajín (60 %) a rozšíriť slovnú zásobu (43 %). Filmy ako podnety na rozvoj ústneho a písomného prejavu používa len 33 % respondentov, čo v zásade kopíruje menšie zastúpenie podobných úloh v učebniciach. Žiaci dostávajú zadania k filmom najčastejšie až po ich projekcii. Čo sa týka typológie úloh, zreteľná je orientácia na receptívne a reproduktívne úlohy známe z práce s inými druhmi textov (čítanie a počúvanie s porozumením), ktoré často nachádzame aj v učebniciach. Kreatívne produktívne úlohy filmovej pedagogiky sa objavujú pomerne zriedka. Na základe

Mann-Whitneyho U testu sme potvrdili hypotézy, že učitelia, ktorí sa vzdelávajú v oblasti filmu a didaktiky AV médií, využívajú filmy na viacero účelov (p Mann-Whitney test = 0,013), siahajú skôr po dostupných didaktizáciách (p Mann-Whitney test = 0,046) a častejšie kladú úlohy zamerané na prípravu recepcie diela (p Mann-Whitney test) = 0,008). Signifikantný vzťah sme zistili aj medzi mediálnym učením a filmovou gramotnosťou učiteľa (Koeficient Gamma = 0,343, p = 0,005), čo znamená, že špecifikám filmu sa častejšie venujú tí učitelia, ktorí sa sami subjektívne považujú za AV gramotných.

Reakcie žiakov na prácu s filmom vo vyučovaní sú podľa skúseností učiteľov rôzne (a možno ich chápať aj symptomatically vzhľadom na metodicko-didaktickú kvalitu práce s filmom). Väčšina žiakov vníma film ako atraktívne médium a pracuje s ním rada, hoci majú problémy s porozumením. Avšak len 52,3 % respondentov deklaruje, že ich žiaci vnímajú prácu s AV materiálom ako učenie, naopak 47,1 % opýtaných udáva, že ich žiaci často alebo vždy vnímajú tento prvok skôr ako oddych. Štatistické analýzy potvrdili didaktické tézy, že pasívny konzum je častejší pri prezentácii diela en bloc (Cramerovo V = 0,399, p (Mann-Whitney test) = 0,016) a vtedy, ak žiaci nedostávajú učebné úlohy (koeficient Gamma = -0,343, p = 0,003). Všetky tieto zistenia poukazujú na mimoriadnu dôležitosť AV gramotnosti a didaktických kompetencií učiteľov pre prácu s filmom.

V medzinárodnom porovnaní je otvorenosť pre používanie AV materiálov v skúmanej vzorke podobná ako v Škandinávii, ale frekvencia ich aplikácie vo vyučovaní je nižšia ako napr. v Nórsku a Fínsku. Slovenskí respondenti vnímajú ako veľký problém preplnené osnovy. Zakomponovanie filmov a videí do vyučovania je pre nich subjektívne ťažšie ako pre učiteľov vo Fínsku. Ďalšie rozdiely badať v preferovaných formátoch. Kým na Slovensku uprednostňujú učitelia krátke filmy a videá, v Nórsku dominujú hrané filmy. Avšak rovnako ako na Slovensku aj vo Fínsku a Nórsku stojí v popredí práce s filmami jazykové a interkultúrne učenie, mediálne aspekty sú skôr na okraji záujmu alebo neboli predmetom známych empirických štúdií (Hjelset 2015, Kross 2020, Ruusunen 2011).

Z predložených zistení vyplýva, že AV materiál je už vo vyučovaní NJ na SŠ čiastočne etablovaný, avšak praktizované postupy sú skôr konzervatívne a optimálne nevyužívajú potenciál týchto médií. Možno predpokladať, že školská prax je ovplyvnená tak postavením AV médií v pedagogických dokumentoch, ako i rámcovými podmienkami vyučovania (napr. dotáciou hodín), koncepciou učebníc i AV gramotnosťou a didaktickými kompetenciami učiteľov.

Popri učiteľoch sú podstatnými aktérmi v učebnom procese i žiaci, a preto v prehľade determinantov filmovej edukácie nemôže chýbať ich pohľad a reakcie na prácu s filmami.

V roku 2018 sme realizovali vyučovanie NJ s filmami *Das fliegende Klassenzimmer/ Lietajúca trieda* (D 2003), *Die Welle/ Náš vúdce* (D 2008) a *Almanya – Willkommen in Deutschland/ Almanya – vítejte v Německu* (D 2011) v rozsahu 5 – 6 vyučovacích hodín na dvoch gymnáziách s rozšíreným vyučovaním NJ a dvoch bilingválnych gymnáziách. Výber filmov sme preddiskutovali s pedagógmi učiacich na prvej skúmanej škole tak, aby zodpovedali kurikulum aj potrebám žiakov. Na projekciu boli vybrané viaceré filmové kapitoly väčšinou s titulkami v NJ, chýbajúce časti deja prerozprávala vyučujúca. Celý film si žiaci mohli prezrieť v rámci domácej prípravy. Na vyučovaní sme overovali viaceré metódy vysvetlené v teoretickej časti práce, pričom v rôznych ročníkoch pri rôznych filmoch sme využili rozličné metódy. 15 – 16 ročných žiakov na úrovni B1 sme pripravili na recepciu buď asociogramom k téme filmu, krátkym predstavením hlavných postáv, ktorým priradzovali vlastnosti, a krátkym vstupom o mieste deja a o autorovi literárnej predlohy. O ročník starší žiaci na úrovni B2 analyzovali upútavku k filmu, na základe ktorej odvodili kde a kedy sa dej filmu odohráva, ďalej sociálne roly jednotlivých postáv, ich možné konflikty, a takisto aj žáner filmu a jeho cieľovú skupinu. Ďalšou ich úlohou bolo vytvoriť z kľúčových slov a/alebo statických fotografií z filmu hypotetický dej. Najstarší, 18 – 19 roční žiaci, ktorí sa usilovali získať Nemecký jazykový diplom na úrovni C1, pracovali na úvod s populárno-náučnými textami o téme migrácie, nasledoval sokratovský rozhovor, neskôr diskusie v skupinkách, pri ktorých išlo o transfer nosnej témy filmu do prostredia, kde žiaci žijú, i hrová haptická aktivita. Počas sledovania filmu sme použili úlohy s výberom odpovedí a anticipáciu, z inovatívnych metód sledovanie len obrazovej stopy, alebo oddelené sledovanie zvukovej a obrazovej stopy pre prácu v skupinách a dokončenie naznačeného deja v krátkom rozprávaní. Prirodzene sme sa venovali aj vysvetľovaniu kultúrnych špecifik a niektorých filmových kódov (pohyb kamery, symbolika farieb, strih). V postrecepčnej fáze žiaci zhrnuli obsah filmu prostredníctvom doplnovacieho cvičenia, usporiadaním statických obrázkov do správneho poradia alebo prostredníctvom rozhovoru o filme a jeho kvalitách, na čo sme využili hru s kockou. V jednotlivých skupinách prebehli diskusie k nosným témam filmu – o manipulácii v histórii a dnes (*Die Welle*), o šikane, či charakteristike dobrého učiteľa (*Das fliegende Klassenzimmer*), o predsudkoch, problémoch migrantov alebo o rôznych formách učenia sa CJ (*Almanya – Willkommen in Deutschland*). Témy diskusií čiastočne súviseli s výchovnými cieľmi alebo témami preberanými na bežných hodinách, keď zo strany školy bola požiadavka rozšíriť a prehĺbiť učivo, no čiastočne ich otvárali aj žiaci sami. V oblasti mediálneho učenia sme sa venovali aj charakterizácii postáv prostriedkami filmovej reči a zobrazeniu rozličných časových rovín vo filme. Isté vyvrcholenie práce s filmami

predstavovalo zapojenie inscenačných metód (rozohranie zastaveného záberu, dopovedanie filmu v ďalšej scéne, dotvorenia tzv. otvorených scén). Väčšina žiakov reagovala na filmové vyučovanie pozitívne, no bola prekvapená jeho intenzitou a množstvom úloh. Presný opis úloh a reakcií žiakov na základe neštruktúrovaného zúčastneného pozorovania sa nachádza v kap. 5.3.4.2.

Celý projekt vrátane pre- a posttestu absolvovalo 78 žiakov. Porovnateľnú kontrolnú skupinu sa nepodarilo na školách získať. Neformálne didaktické testy, ktorými sme vyhodnocovali efekty práce s filmom, boli orientované na rozšírenie si znalostí z reálií Nemecka (testové úlohy s výberom z viacerých možností), zlepšenie slovnej zásoby (doplnenie chýbajúceho slova v kontexte vety) a zlepšenie filmovej gramotnosti a jej verbalizácie (opis statickej fotografie z filmu a predstavenie jej kontextu). Okrem toho sme na konci filmového projektu realizovali s každou triedou skupinové pološtruktúrované interview s cieľom poskytnúť žiakom priestor na vyjadrenie vlastných dojmov a hodnotenia vyučovania a doplniť tak z inej perspektívy pozorovania učiteľa.

Výsledky pozorovaní a reakcie žiakov potvrdzujú doterajšie výsledky, že práca s filmom predstavuje pre väčšinu mladých motivujúcu formu vyučovania. Ako dôležité predpoklady úspechu filmového vyučovania sa ukázali premyslené rozfázovanie práce s filmom, sprievodné aktivity a učebné úlohy, diferencované formy podpory porozumenia. Ďalšie faktory, ktoré ovplyvňujú jeho priebeh, sú: mediálna socializácia žiakov (filmová gramotnosť i znalosti iných médií a vplyv ich používania na komunikačné kompetencie), postoj k filmu ako učebnej pomôcke v jazykovom vzdelávaní i k filmu ako obsahu vzdelávania, skúsenosti s typmi realizovaných úloh, všeobecný rozhľad a schopnosť transferu poznatkov z iných predmetov, záujem o tému filmu a samozrejme aj učiteľ so svojimi vedomosťami a didaktickými kompetenciami. Okrem toho istú úlohu zohráva aj kultúra školy v zmysle zaužívaných praktík a priorít pri hodnotení výkonov žiakov ako aj jej technické vybavenie priamo v triedach a na internátoch, ktoré ovplyvňuje prístup k filmom a možnosti realizácie netradičných učebných úloh na vyučovaní aj domácu prípravu žiakov. Uvedené faktory sa navzájom ovplyvňujú, sú dynamickej povahy, niektoré z nich sa dajú prostredníctvom diania na vyučovaní modelovať.

Výsledky kvantitatívnej evalvácie ukázali, že práca s filmami má pozitívny vplyv na všetky tri merané premenné – rozvoj slovnej zásoby, vedomostí o cieľovej krajine v nadväznosti na tému filmu, rozvoj znalostí o filme a ich verbalizáciu. Doplnujúcim kvalitatívnym výskumom sme zistili, že progresiu v jazyku subjektívne najviac ocenili tí žiaci, ktorí sú zriedkavejšie v kontakte s rodenými používateľmi jazyka. Podstatne ju podporuje kooperatívne učenie pri

jazykových činnostiach, ktoré prispieva o. i. k rozšíreniu lexiky. Žiaci bilingválneho gymnázia, ktorí sú pomerne často v kontakte s autentickou nemčinou, pri zhodnotení prínosu práce s filmami akcentovali skôr na obsahové aspekty filmu a ich posolstvá, ako i na nové vnímanie filmu vďaka formálnej analýze. Interkultúrne učenie prebiehalo tak v zmysle faktickej, ako aj implicitnej krajinovedy. Pedagogickou intervenciou pri filme *Almanya – Willkommen in Deutschland* s interkultúrnou tematikou sme u niektorých žiakov dosiahli aj sprostredkovanie vedomostí o interkultúrnych procesoch a scitlivenie pre situáciu migrantov. Signifikantnú progresiu žiaci dosiahli aj pri znalostiach o filme a ich verbalizácii, ale proces mediálneho učenia postupoval kvôli chýbajúcim základom len pomaly a rozvíjanie tento kompetencie sa ukázalo na vyučovaní ako mimoriadne náročné.

Pri hodnotení úloh a cvičení žiaci v skupinových rozhovoroch označili štruktúrované cvičenia a precvičovanie jazykových javov hrovou formou za ľahké. Za zaujímavejšie pokladali netradičné otvorené úlohy ako anticipácia deja, oddelené sledovanie zvukovej a obrazovej stopy, postupy tvorivej dramatiky a diskusie o filme, ktoré im umožnili vyjadriť vlastné názory a prostredníctvom skupinového diskurzu prehĺbiť svoj prvotný dojem z diela, a tak dospieť k jeho obsahovo bohatšej interpretácii.

Uvedené zistenia o práci s filmom a jej kontexte vo vyučovaní NJ na SŠ by mali viesť k nasledovným krokom:

1. Aktéri na poli jazykovej politiky by mali posilniť pozíciu filmu a predmetovo špecifickej AV výchovy v pedagogických dokumentoch pre NJ a vytvoriť synergické kurikulum podľa trendov v súčasnej mediálnej didaktike CJ tak, aby vzdelávacie ciele a obsahové štandardly v tejto rovine nadväzovali na analogické ciele a obsahy v materinskom a v prvom CJ a zároveň boli zosúladené s požiadavkami na rozvoj jazykových a interkultúrnych kompetencií na jednotlivých úrovniach Spoločného európskeho referenčného rámca.
2. Presadenie predmetovo špecifickej AV výchovy s prepojením na jazykové a interkultúrne učenie si vyžaduje vytvorenie materiálnej bázy pre školy (umožnenie ľahkého a bezplatného prístupu k umelecky hodnotným AV dielam korešpondujúcim s kurikulumom, medzi ktorými by nemali chýbať krátke filmy, ktoré sú z organizačného hľadiska ľahšie implementovateľné, ako i sprístupnenie kvalitných didaktizácií). Filmová edukácia – sprostredkovanie AV gramotnosti, ale aj didaktických kompetencií pre prácu s filmom – by sa malo stať súčasťou pregraduálneho i postgraduálneho vzdelávania učiteľov CJ.

Predložená práca a oblasť aplikácie AV diel do vyučovania CJ otvára okrem toho aj ďalšie výskumné otázky:

- Aká je efektivita práce s filmom na hodinách v porovnaní s inými médiami?
- Akú progresiu môžu dosiahnuť žiaci pri pravidelnej implementácii filmu počas celého stredoškolského štúdia?
- Aké sú možnosti práce s filmom na iných typoch škôl (ZŠ, SOŠ), kde majú učitelia menšiu časovú dotáciu na CJ a pracujú so žiakmi na nižších úrovniach jazyka a s inou mentálnou výbavou?

Spomenuté výzvy a otvorené otázky pre výskum sú mimoriadne relevantné, keďže v budúcnosti očakávame ďalší nárast AV recepcie.