

## Pozvání k četbě o komunikaci ve školní třídě

### Veronika Rodriguezová

ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

Na jaře letošního roku vyšla v nakladatelství Portál monografie, která shrnuje výsledky dvouletého výzkumu, realizovaného týmem badatelů z Ústavu pedagogických věd na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity<sup>1</sup>.

Klára Šeďová, Roman Švaříček a Zuzana Šalamounová (dříve Makovská) zaměřili svou teoretickou erudici i tvořivé empirické myšlení na problematiku běžné výukové komunikace, která dnes a denně probíhá v českých školách. Data byla sbírána na čtyřech základních školách (dvě v Brně, jedna na malém městě jedna venkovská), kde se k participaci uvolilo šestnáct učitelů. Autoři si nečiní nárok na reprezentativní zobecnění, přesto získali dostatečný materiál, který bylo možné do hloubky analyzovat, což umožnilo navrhnout *důvěryhodný model výukové komunikace, který je podložen empirickými nálezy* (s. 28).

Jelikož se jedná o komunikaci v předmětech humanitních (český jazyk, dějepis, občanská nauka), domnívám se, že nálezy a jejich rozbor se mohou stát zrcadlem i inspirací pro učitele uměleckých oborů (potencionální čtenáře Tvořivé dramatiky). Publikace přináší nejen zajímavý pohled na komunikační strategie žáků i učitelů, ale také precizní popis výzkumné metodologie. Proto by se kniha mohla stát vodítkem pro akademické učitele – vedoucí diplomových prací, i pro studenty – začínající výzkumníky.

Klára Šeďová nejprve – s ohledem na současné poznatky – vymezuje pojem **výukové komunikace**. Ta stojí na konceptu *žakovského registru odpovědí*, objevu C. B. Cazdenové<sup>2</sup>, která studovala způsoby komunikace mezi žáky a učitelem. Uvědomila si, že žakovská odpověď, aby byla ve škole „slyšena“, musí vykazovat určité charakteristiky; například musí být správně načasována, musí být stručná, spisovná a jasně navázaná na téma nastolené učitelem, neměla by být zatížena kontextualizací, tj. neměla by být vztažena k osobní zkušenosti mluvčího atd. Další východisko tvoří Flandersovo<sup>3</sup> pravidlo dvou třetin; N. A. Flanders pozorováním zjistil, že dvě třetiny z vyučovací hodiny jsou tvořeny verbální komunikací, dvě třetiny z tohoto času hovoří učitel a dvě třetiny jeho projevu představuje výklad a kladení otázek. Třetím teoretickým nástrojem je Mehanův<sup>4</sup> objev IRE struktury<sup>5</sup>, představující univerzální implicitní model, kterému podléhá veškerá výuková komunikace; učitel klade otázku (Iniciace), žák odpovídá (Replika), učitel hodnotí jeho odpověď (Evaluate).

Autoři dále analyzují vlastní sebraná data v podobě videozáznamů výuky, kterým předcházelo přímé pozorování ve třídách, triangulované hloubkovými rozhovory s učiteli a dotazníky pro žáky.

<sup>1</sup> Projekt Komunikace ve školní třídě, podpořený Grantovou agenturou české republiky (GA406/09/0752).

<sup>2</sup> Courtney B. Cazdenová, profesorka pedagogiky na Harvardu, začínala ve 40. letech jako učitelka na prvním stupni. V předmluvě ke své knize *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning* (1988) vzpomíná, jak v roce 1974 na rok přerušila akademickou kariéru a znovu se vrátila do školy k malým dětem. V té době spolupracovala se sociologem Hughem "Budem" Mehanem, který zaznamenával její výuku, výsledkem byl objev IRE struktury a žakovského registru, které dodnes představují vlivné myšlenky pro oblast studia výukové komunikace.

<sup>3</sup> Ned A. Flanders, americký vědec, autor řady publikací zaměřených na chování učitelů. Vyvinul všeobecně užívaný pozorovací systém komunikačních struktur ve třídě, který nese jeho jméno.

<sup>4</sup> Hugh "Bud" Mehan, americký pedagog a sociolog, působí na univerzitě v San Diegu v Kalifornii.

<sup>5</sup> Tento nálezy je dílem britských výzkumníků J. M. Sinclaire a M. Coutharda a amerického badatele H. Mehana a pochází ze 70. let 20. století (ŠEĐOVÁ, ŠVAŘÍČEK, ZOUNEK 2011, s. 13).

Otázky pokládané ve výuce představují klíč k učení, proto se Roman Švaříček zaměřuje na analýzu **otázek učitelů**. Porovnává jejich typy kladené v jednotlivých předmětech, třídí je podle počtu, otevřenosti a uzavřenosti, potažmo kognitivní náročnosti<sup>6</sup>.

Mimořádně „nejhůře“ z tohoto srovnání vychází dějepis. Zde učitelé ve sledovaných třídách kladli hned po gramatice nejvíce otázek za vyučovací hodinu, ty byly z devadesáti pěti procent (!) uzavřené, tedy kognitivně nenáročné.

Další část kapitoly přináší ukázky komunikačních situací v podobě doslovných přepisů, které autor analyzuje a komentuje. Kapitola končí doporučeními, kterými by se učitel při kladení otázek mohl řídit.

Jeden z dílčích výsledků realizovaného výzkumu představuje sedm již dříve formulovaných pravidel kognitivně náročné práce (ŠVAŘÍČEK 2011, s. 42-43), která se s doporučeními z velké míry překrývají. Učitel je při výuce v **pozici arbitra**, nese zodpovědnost za poznatky žáků, jejich odpovědi by měl jasně hodnotit, protože tak zvyšuje žákovo porozumění probírané látce. Druhým pravidlem je **čas k promýšlení odpovědi**. Zvýšení doby na přípravu odpovědi vede k vyšší kognitivní náročnosti procesu učení. Za třetí by učitel měl rozhodovat o tom, **kdo bude hovořit** a tím udržovat rovnocennou příležitost pro co nejvíce žáků. Čtvrtým požadavkem je důraz na učitelův **výklad**, který, pokud je poutavý, prohlubuje porozumění a zvyšuje zájem žáků. Páté pravidlo zahrnuje **práci s teoretickými koncepty** a důraz na objasňování souvislostí a významů slov, která se tak mění v teoretické pojmy a konstrukty, včetně mentálního mapování. Šestým požadavkem je **důraz na diskusi**, ať již v podobě nestrukturované, či ve formě diskuse kritické, zahrnující „názorový střet“ a „pečlivé argumentování ze strany žáků“. Posledním požadavkem kognitivně náročné práce je explicitní formulování **pravidel vzájemné komunikace**.

**Žákovské odpovědi** zkoumá Zuzana Šalamounová. Vychází z konceptu registru žákovských odpovědí, jeho nevyslovená, ale spolehlivě fungující pravidla dokládá na ukázkách. Výsledkem podrobné analýzy (z hlediska délky, uzavřenosti či otevřenosti a kognitivní náročnosti odpovědí) je návrh jejich typologie, rozpracovaný v popisu možných strategií, které žáci při odpovědi volí (například unikají skrze konformitu, nastolovanou učitelovou otázkou, tj. opakuji slova po učiteli, jsou k odpovědi přímo naváděni atd.). Nálezy opět ústí v tabulku doporučení.

Následující kapitola je věnována **zpětné vazbě**, která představuje *realistickou informaci o vlastních výkonech* (s. 120). Klára Šedřová a Roman Švaříček rozebírají typy, které se ve výzkumném vzorku objevily a zjišťují, že mezi nejběžnější patří mechanismus *hodnocení zamlčeného*. Učitelé kladou žákům převážně jednoduché otázky, jejich jednoduché (většinou jednoslovné) odpovědi berou jako samozřejmost, málokdy žáka za dobrou odpověď chválí. Na nesprávné odpovědi reagují jako na nevídaný zdroj přerušování pravidelného chodu výuky a málokdy dokáží chybu *didakticky vytěžit*. Nečastěji hodnocenou položkou odpovědi není její kognitivní kvalita, ale tempo, případně forma, kterou žák zvolí a jeho aktivita ve vyučování. *Pod slupkou čilého dění se skrývá didaktická vyprázdňenost* (s. 134). Když učitel rezignuje na svou pozici arbitra, nestává se oblíbenějším, naopak oslabuje nejen své didaktické působení, ale – jak ukazují žákovské dotazníky – i svůj vztah k žákům.

Poslední kapitola analytické části je věnována **komunikačním situacím, které iniciují žáci**. Zuzana Šalamounová v terénních nálezech rozlišuje žákovské otázky a žákovské komentáře. Žáci svým učitelům kladou otázky upřesňující, zjišťující, vyžadující vysvětlení a konfrontující; jejich komentáře charakterizuje tendence ke kontextualizaci, potřeba zviditelnění a potřeba ukázat své vědomosti. Opět nechybí tabulka doporučení.

Následují tři syntetizující kapitoly, které popsané jevy zobecňují. Autoři nejprve vymezují koncept **dialogického vyučování**, stojícího na teziích vyslovených Vygotským, Brunerem, Alexandrem a dalšími.

---

<sup>6</sup> Ke jejímu stanovení autoři používali původní šestistupňovou taxonomii kognitivních cílů (Bloom 1956).

Ruský psycholog Lev Semjonovič Vygotskij věřil, že mezi řečí a myšlením existuje úzká vazba. Pozoroval, že u dětí se každá psychická funkce objevuje dvakrát: nejprve na sociální úrovni, později na úrovni individuální, kdy dochází k zvnitřnění dané funkce. Na tom postavil svou teorii *rozvíjejícího vyučování*, která rozlišuje *zónu aktuálního* a *zónu nejbližšího vývoje*; efektivní učení vždy mírně předbíhá psychický vývoj, dítě svého výkonu dosahuje za empatické asistence učitele. Vazbu mezi žákem a učitelem představuje úkol, který by žák bez podpory učitele nezvládl, výsledkem je organické začlenění do kognitivní struktury dítěte. Tyto myšlenky rozvinul americký kognitivní psycholog Jerome Seymour Bruner svou teorií *lešení*. Smyslem lešení není vyřešení úkolu, ale rozvoj kompetencí, které úkol stimuluje, což souvisí s jeho dočasností. Robin Alexander, profesor v Cambridge a jeden z autorů teorie dialogického vyučování, navrhl typologii bazálních komunikačních situací, které se v procesu výuky objevují a které nazval podle různých žánrů: výklad, drilování, recitace, diskuse a dialog (s. 161–170).

Autoři se zaměřili na poslední dvě, implicitně dialogické kategorie, které vymezují jako *tematickou diskusi* a *produktivní dialog*. První nastává, když spolu o učebním tématu mluví nejméně tři účastníci po dobu nejméně 30 sekund a učitel klade autentické otázky. Druhý případ nastává, když učitel klade otázky vyšších kognitivních úrovní, je schopen své repliky stavět na replikách žáků a současně poskytuje srozumitelnou a odstupňovanou evaluaci. Obě dialogické struktury jsou doloženy a podrobně rozebrány v ukázkách situací z výuky.

Tato kapitola tvoří v určitém smyslu jádro knihy; přináší nejen nové a podnětné informace, ale nabízí náhled na vlastní způsob komunikace učitele. Zároveň by mohlo být zajímavé, porovnat tyto nálezy s komunikačními situacemi, které nastávají v hodinách, kde se uplatňují techniky dramatické výchovy, ať již při projektech, výukových programech aj. Platí tyto koncepty i pro oblast uměleckého vzdělávání, která stále stojí poněkud mimo hlavní proud školních modelů výuky (ať již délkou hodiny, menším důrazem na hodnocení atd.)? Liší se nějak komunikační strategie v uměleckém vzdělávání? Mohlo by umělecké vzdělávání teorii výukové komunikace obohatit?

Ukazuje se, že kýžený teoretický koncept dialogického vyučování není snadné naplnit, i když sami učitelé považují rozhovor s žáky za žádoucí a efektivní. Jednou z překážek je skutečnost, že třída nikdy nepředstavuje homogenní skupinu, proto je vlastně nemožné udržovat dialog a současně pracovat s individuální zónou nejbližšího vývoje každého žáka. Dále není například možné v tempu hodiny vždy dodržet reciproční začleňování žakovských replik do procesu výuky. Tyto vstupy totiž často vedou mimo naplánovanou cestu, vyžadují od učitele mistrovské zvládnutí probírané problematiky, hluboké znalosti a diskusní pohotovost. K tomu se přidává *sémantický šum*, rozdílně pochopený význam slov, či okolnost, že žáci mají strach ze špatné odpovědi, případně celkovou nechuť odpovídat či se ptát. Každý dialog by měl být nějak finalizován, tj. shrnut a uzavřen. Teprve pak lze dialogické sekvence považovat za součást učení, teprve pak se výukový dialog stává efektivním způsobem dosahování vzdělávacích výsledků. Bohužel v praxi spíše platí, že dialog je brán jako něco navíc: buď si učitel se žáky *povídá*, nebo *probírá* učivo.

Zajímavým objevem je vliv nehomogenity třídy na proces učení: učitelé berou šikovně<sup>7</sup> žáky jako své spojence, s jejich podporou *demonstrují ostatním, že aktuální učivo si lze osvojit a pochopit*. Průměrnější žáci jsou zapojováni především při opakování a procvičování. To zpětně upevňuje kognitivní stratifikaci ve třídě. Toto téma je dále rozpracováno v teorii **mocenských konstelací** ve třídě, které jsou odrazem vztahů ve výukové komunikaci.

Pozoruhodnou součástí knihy je pokus o revizi vybraných ukázek s ohledem udržení dialogického vyučování (s. 205 – 211), což představuje návrhy, jak najít východisko z komunikačních skrumáží, nastávajících při vyučování. Zde autoři vystupují z role badatelů a dávají najevo ochotu vstoupit do (někdy strhujícího) proudu komunikační bystřiny. Přestože

---

<sup>7</sup> Klára Šedová upozorňuje, že adjektivum „šikovný“ používají učitelé k ohodnocení svých žáků nejčastěji. Zároveň konstatuje, že nálepka *šikovných žáků* slouží učitelům ambivalentně, jednak jako povzbuzující a lichotivé ocenění, jednak jako vyjádření nespokojenosti či jako nástroj neutralizace neúspěchu (s. 128–132).

se jedná o rady „z mostu“, tj. od lidí, kteří mají možnost situaci rozebrat v klidu a s odstupem, lze to považovat za doklad úvodní proklamace, že publikace má sloužit praktikujícím učitelům.

*Komunikace ve školní třídě* představuje moderní vědeckou publikaci světového významu, opírající se o konstruktivistické teorie, které jsou aplikovány na reálné dění a slouží k analýze současné školní praxe. Je psána čtenářsky poutavým a současně odborně pregnantním stylem, který vytváří prostor pro tvořivou autorskou hru s termíny i myšlenkami. Oči a uši pozorně sledují ruch školní třídy, myšlenky stoupají do badatelských výšin, aby se znovu snesly a posloužily těm, kteří jsou paradoxům vyučování denně vystaveni: *pro učitele je možné předstírat, že se žáci učí, a to tak, že se ve třídě pořád něco děje, v rychlém sledu se střídají otázky a odpovědi, ale není možné předstírat, že jsou ukázněni. To je totiž charakteristika, která je viditelná na první pohled, a často dokonce i poslech přes zavřené dveře* (s. 262). Kniha je určena všem *statečným*, kteří musí denně proplouvat mezi Skyllami debat a Charybdami zkoušení, těm, kteří nechtějí svým žákům předávat mumifikované pravdy, ale poznání přivádět k životu blahodárnou rosou vzájemných rozhovorů a zúčastněného uvažování.

Jelikož výzkum trval několik let, badatelé postupně precizovali své myšlenky, které jsou v určité finální podobě obsaženy v představované knize. Předchozí fáze zachycují dílčí články, publikované v odborných časopisech, zde poskytujeme jejich výběrový přehled:

ŠEĎOVÁ, K. Co víme o výukovém dialogu? *Studia paedagogica*, 2009, roč. 14, č. 2, s. 11-28. ISSN 1803-7437.

ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 2010, roč. 15, č. 2, s. 61-86. ISSN 1803-7437.

ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 3, s. 24-48. ISSN 1211-4669.

ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. MAKOVSKÁ, Z., ZOUNEK, J. Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 2011, roč. LXI, č. 1, s. 13-33. ISSN 0031-3815.

ŠVAŘÍČEK, R. Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 2011, roč. 16, č. 1, s. 9-46. ISSN 18037437.

MAKOVSKÁ, Z. Žákovské strategie při hledání odpovědí na otázky učitele, *Studia paedagogica*, 2011, roč. 16, č. 1, s. 47-70. ISSN 18037437.

ŠEĎOVÁ, K. Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 2011, roč. 16, č. 1, s. 89-118. ISSN 1803-7437.

MAKOVSKÁ, Z. Techniky změny chování a jejich využití ze strany žáků. *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 1, s. 85-103. ISSN 1211-4669.

MAKOVSKÁ, Z. Žákovské (ne)porozumění ve výukové komunikaci. In J. Poláchová Vašátková; A. Bačínová. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 127-135. ISBN 978-80-244-2815-4.

ŠEĎOVÁ, K. O pseudodialogu k dialogickému vyučování. In T. Janík, P. Knecht, S. Šebestová. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 39-45. ISBN 978-80-210-5774-6.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Struktura a obsah výukové komunikace mezi učitelem a žáky. In T. Janík, P. Knecht, S. Šebestová. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 46-51. ISBN 978-80-210-5774-6.

ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠVAŘÍČEK, R. Subjektivní teorie učitelů o výukové komunikaci. In T. Janík, P. Knecht, S. Šebestová. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 52-56. ISBN 978-80-210-5774-6.

ŠALAMOUNOVÁ, Z. Koncept jasnosti ve výukové komunikaci. In Kaščák, O., Pupala, B. *Škola - statický element v sociálnej dynamike*. Bratislava: Iura Edition, 2011, s. 160-165. ISBN 978-80-8078-459-1.

ŠEĎOVÁ, K. Žáci se smějí učitelům: podoby a funkce školního humoru zaměřeného na učitele. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 1, s. 41 - 65. ISSN 1211-4669.

Recenze knihy napsali H. Kasíková, J. Průcha a S. Štech  
(<http://www.phil.muni.cz/wupv/home/publikace/komunikace-ve-skolni-tride>).