

Masarykova univerzita

Filozofická fakulta



JAK SE UČITELÉ UČÍ

Cestou profesního rozvoje
k dialogickému vyučování

Klára Šedřová, Roman Švaříček,
Martin Sedláček, Zuzana Šalamounová

Jak se učitelé učí

Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování

KLÁRA ŠEĐOVÁ
ROMAN ŠVARÍČEK
MARTIN SEDLÁČEK
ZUZANA ŠALAMOUNOVÁ

**MASARYKOVA UNIVERZITA
BRNO 2016**

Tato publikace vznikla v rámci projektu Učitel a žáci v dialogickém vyučování, který byl realizován v letech 2013–2016 s podporou Grantové agentury České republiky (GA13-23578S).

Odborná recenze:

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D. doc. PhDr.

Mgr. Tomáš Janík, Ph.D. prof. PhDr.

Stanislav Štech, CSc.

© 2016 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8773-6 (online : pdf)

ISBN 978-80-210-8462-9

Věnováno

*Daniele, Haně, Jonášovi, Marcele, Markovi, Martině, Radkovi a Václavovi,
statečným účastníkům našeho akčního výzkumu.*

Obsah

Předmluva	7
1. Co je dialogické vyučování	11
<i>Klára Šedová</i>	
1.1 Sociokulturní teorie jako východisko.....	12
1.2 Koncept hlasů a komunikačních přístupů.....	16
1.3 Koncept dialogického vyučování.....	28
1.4 Moc v dialogickém vyučování – třída jako učební komunita.....	52
1.5 Potíže s dialogickým vyučováním.....	59
1.6 Shrnutí.....	63
2. Využití videa při podpoře profesního rozvoje učitelů	65
<i>Roman Švaříček, Klára Šedová</i>	
2.1 Důvody pro využívání videa.....	66
2.2 Způsoby využití videonahrávek.....	68
2.3 Proces práce s videem.....	70
2.4 Podmínky efektivní práce s videem.....	71
2.5 Limity práce s videonahrávkami.....	79
2.6 Realizované rozvojové programy zaměřené na podporu dialogického vyučování.....	83
2.7 Shrnutí.....	85
3. Metodologie výzkumu	87
<i>Roman Švaříček, Zuzana Šalamounová</i>	
3.1 Cíl výzkumu.....	87
3.2 Výzkumné otázky.....	88
3.3 Výzkumný design.....	90
3.4 Účastníci výzkumu.....	93
3.5 Rozvojový program pro učitele.....	96
3.6 Metody sběru dat.....	101
3.7 Analýza dat.....	107
3.8 Etické aspekty výzkumu.....	114
3.9 Limity výzkumu v kritickém pohledu.....	115

4. Implementace dialogického vyučování a její efekty	119
<i>Martin Sedláček</i>	
4.1 Změny ve výukové komunikaci	121
4.2 Změna žákovských postojů k vyučovacím předmětům.....	128
4.3 Shrnutí změn: hlavní efekty rozvojového programu pro učitele.....	151
5. Jak probíhá změna: případové studie jednotlivých učitelů	157
<i>Klára Šedřová, Roman Švaříček, Martin Sedláček, Zuzana Šalamounová</i>	
5.1 Dva kroky vpřed, jeden vzad: trnitá cesta k žákovské argumentaci	160
5.2 Výuková metoda jako nástroj dosažení indikátoru triadické interakce	174
5.3 Když jsou náročné otázky jen pro někoho. Kognitivní náročnost versus princip kolektivity	185
5.4 Ke změně je nutná odvaha. Zavádění strukturovaného lešení ve shodě s principy dialogického vyučování.....	206
5.5 Účel světí prostředky aneb O naplňování principu účelnosti.....	222
5.6 Celek je víc než součet částí: nelineární vývoj změny a souhra prvků dialogického vyučování.....	239
5.7 Učení se z reflektivních rozhovorů.....	256
6. Jak se učitelé učí: pokus o syntézu	267
<i>Klára Šedřová</i>	
6.1 Proč není změna přímočará – fenomén selektivní korespondence a nezamýšlených důsledků	268
6.2 Komplexnost změny a vztahy mezi elementy dialogického vyučování.....	270
6.3 Účelnost jako neuralgický bod dialogického vyučování.....	275
6.4 Gestalt a jeho role v průběhu změny.....	279
6.5 Reflexe a rozvoj praktické moudrosti.....	281
6.6 Produktivní disonance	283
6.7 Přisvojení nástrojů.....	285
6.8 Vztah mezi výzkumníkem a učitelem	287
6.9 Shrnutí	291
Závěr	295
Summary	301
Rejstřík	305
Seznam použité literatury	307

Předmluva

Zachytit v úplnosti to, co se odehrává ve školních třídách, není snadný úkol. Svěbytná realita školního světa se totiž přesnému popisu zdráhá a vymyká. V pedagogických vědách proto bývá mnohdy upřednostňován opačný postup – popis fungujícího světa školní třídy je nahrazován rozbory toho, co v soukolí školní reality zdánlivě nefunguje, respektive by mohlo, či dokonce mělo fungovat lépe. Výsledek daného postupu připomíná fotografický negativ – místa plně nasvětlená se ocitají v šeru, mimo pozornost, zatímco výsledky výzkumů vrhají nejvíce světla do míst, která by ve skutečnosti zůstala potemnělá. Jsme si plně vědomi toho, nakolik je zásadní věnovat pozornost právě problematickým či nefunkčním aspektům školní reality. Přesto jsme se však rozhodli v předložené monografii postupovat opačným směrem. Chtěli jsme napsat knihu, která světlé zachovává světlé, knihu o tom, jak se učitelé učí a jsou ochotni se učit, knihu s pomyslným šťastným koncem. Domníváme se totiž, že i takové knihy jsou potřeba.

Sluší se však začít od začátku. O čem tedy předložená kniha pojednává? Následující stránky z různých perspektiv zachycují, jakým způsobem se učitelé učí do své výuky začleňovat tzv. dialogické vyučování. Monografii proto otevírají dvě teoretické kapitoly. První z nich přibližuje ústřední koncept dialogického vyučování jakožto komunikačního uspořádání výuky, jehož cílem je podněcovat myšlení žáků a prohlubovat jejich porozumění výukovému obsahu. V kontrastu s jinými typy uspořádání výukové komunikace jsou zde uvedeny základní charakteristiky dialogického vyučování, jeho indikátory a principy. Kapitola se dotýká také skutečnosti, že běžný způsob výuky ve školách u nás i v zahraničí je dosud parametrům dialogického vyučování velmi vzdálený, čímž lze vysvětlit neutuchající snahu (zahraničních výzkumníků, ale také nás samotných) o uvedení tohoto přístupu do reálné školní praxe. Záměrem této knihy je popsat, jak vypadá výuka, v níž učitelé používají postupy dialogického vyučování. Tomuto stavu nezbytně předchází fáze, v níž se učitelé dialogickému vyučování učí. Druhá kapitola této knihy proto pojednává o tom, jakým způsobem se učitelé mohou učit proměňovat svoji práci, a to za pomoci videonahrávek vlastní výuky, jejich následné analýzy a reflexe.

Jádrem této knihy je naše vlastní výzkumné šetření, jež bylo koncipováno jako akční výzkum. Chtěli jsme, aby učitelé, kteří svolili k účasti v našem výzkumu, začali vyučovat dialogicky. Naším záměrem tedy bylo zavést do zkoumaného prostředí změnu a její dopad systematicky zkoumat. V centru celého výzkumného šetření stál rozvojový program pro učitele, který jsme sami připravovali a vedli. Program sestával ze tří složek: teoretické, v rámci níž byli učitelé formou seminářů seznamováni s teorií dialogického vyučování a hovořili spolu o možných postupech jejího uplatnění; zkušenostní, v průběhu které učitelé zkoušeli danou teorii vnést do své výuky; a reflektivní, kdy jsme v tandemu učitel–výzkumník sledovali videonahrávky výuky a diskutovali o jejich obsahu. Tyto tři složky na sebe navazovaly a cyklicky se opakovaly po dobu přibližně jednoho školního pololetí. Ocitli jsme se tedy nejen ve (svým způsobem nezaujaté a bezpečné) roli výzkumníků, ale také v roli těch, kdo učitele vzdělávají a přijímají spoluzodpovědnost za pokroky, jichž dosahují, stejně jako za potíže, jimž čelí. O to více jsme si vědomi toho, že platnost a spolehlivost výsledků našeho výzkumu je podmíněna kvalitou realizovaného výzkumného šetření. Podrobný popis jeho metodologie proto nabízíme ve třetí kapitole.

Těžiště této knihy tvoří kapitoly představující výsledky, k nimž jsme dospěli. Jak jsme uvedli, šlo nám o to, proměnit parametry výukové komunikace ve sledovaných třídách. Ve čtvrté kapitole optikou čísel přibližujeme, nakolik se to povedlo. Nejdříve sledujeme, zda a jak významně se v důsledku námi realizovaného rozvojového programu změnilo komunikační chování učitelů a jak se to odrazilo v komunikačním chování žáků. Jinými slovy řešíme otázku, zda můžeme spolehlivě tvrdit, že učitelé a žáci začali společně komunikovat novým způsobem. Následně přesouváme pozornost k samotným žákům a věnujeme se otázce, jak zavedení postupů dialogického vyučování do výuky vnímají oni sami. Ukazujeme změny v postojích žáků k vyučovacím předmětům, v nichž výzkum probíhal.

Následující kapitoly pak umožňují sledovat proces zavádění dialogického vyučování z bezprostřední blízkosti, prostřednictvím mozaiky příběhů učitelů, kteří s námi spolupracovali. Jednotlivé případové studie líčí přechod od klasického vyučování k vyučování dialogickému. Podrobně dokumentují nejen to, jak se učitelé vyrovnávali se zažitými způsoby svého jednání a s potenciálními problémy, které jim v realizaci dialogického vyučování bránily, ale vypovídají také o jejich schopnostech reflektovat vlastní výuku a vyjít vstříc procesu změny. Sedmero kazuistik uzavírá syntéza, která vypovídá zejména o tom, jak obtížně je změnit vlastní jednání, zvláště má-li jít o komplexní a hlubokou proměnu.

Nabízí se otázka, komu je tato kniha určena. Odpověď můžeme nabídnout dvojí. Zaprvé touto monografií míříme k odborné obci, s níž bychom rádi sdíleli naše výsledky vztahující se jednak k problematice dialogického vyučování, jednak k otázkám profesního rozvoje učitelů. Jde o témata, jimiž se zabýváme kontinuálně. V roce 2012 jsme publikovali knihu věnovanou komunikaci ve školních třídách (Šeďová, Švaříček, & Šalamounová, 2012), v níž jsme konstatovali, že lze jen stěží hovořit o tom, že by čeští učitelé vedli se svými žáky skutečný dialog. Kladli jsme si otázku, čím je to způsobeno a zda by to šlo nějakým způsobem změnit. Naše současná kniha tak v jistém ohledu představuje follow-up studii (viz Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2008), neboť jsme z dříve nabytých poznatků vystavěli nový výzkumný plán tak, abychom dosažené poznání prohloubili a překročili. Tato kniha ukazuje, že plnohodnotné dialogické vyučování je možné, avšak jeho zavedení je komplikovaným procesem vyžadujícím ze strany učitelů velké množství energie a vložené práce.

Zadruhé bychom za potenciální čtenáře této knihy rádi označili veškeré angažované učitele, studenty učitelství i vzdělavatele budoucích učitelů, neboť doufáme, že jim tato monografie může napomoci rozšířit stávající porozumění výukové komunikaci i procesu učení učitelů. Příběhy Václava, Hany, Marka, Martiny, Jonáše a Daniely zdokumentované v páté kapitole zachycují autentické dění ve školních třídách. Dokládají, jak učitelé o své výuce uvažují, jak se pokoušejí vnést do své praxe změnu a s jakými nástrahami se v tomto procesu musejí vyrovnávat. Jistým způsobem nabízíme tuto knihu jako nástroj, jímž je možné alespoň dílčím způsobem kompenzovat pověstnou izolovanost učitelské profese. Chceme dát čtenářům možnost prožívat s jinými učiteli proces jejich profesního rozvoje s jeho úskalími i úspěchy.

Uvedli jsme, že tuto knihu považujeme za knihu se šťastným koncem. Dopřejme si proto jeden šťastný konec již úvodem. Jako jeden z nejpálčivějších problémů pedagogických věd bývá uváděno oddělení světa teorie a světa praxe. Projekt, který popisujeme v této knize, vyústil ve šťastné spojení praktické moudrosti zapojených učitelů a teoretického vědění akumulovaného na univerzitách. Tato kniha tudíž podává svědectví, že základní školy a univerzity sice představují dva vsutku odlišné světy, nicméně vzdálenost mezi nimi lze při úsilí obou zúčastněných stran přece jenom překlenout.

1. Co je dialogické vyučování

Klára Šedřová

V posledních dekádách došlo v pedagogických vědách k obratu k jazyku, komunikaci a dialogu. Současný výzkum akcentuje centrální roli jazyka a komunikace ve vztahu k učení a vytváření znalostí ve třídě (Jones & Hammond, 2016). Řada autorů věnuje soustředěný zájem tomu, jak probíhá komunikace ve školní třídě a jaké jsou její efekty. Důsledkem tohoto obratu je, že vzdělávací výsledky začínají být připisovány spíše kvalitě výukové komunikace než studijním předpokladům žáka či pedagogickým dovednostem učitele (Mercer & Littleton, 2007). Mercer a Howe (2012) postulují, že pokud chceme zlepšit výsledky žáků, musíme se zabývat rolí, kterou řeč a komunikace ve školním vzdělávání sehrávají. Tato perspektiva nejenže formuje akademickou teorii a výzkum, ale nachází své vyjádření v praktických aplikacích.

Pro řadu současných didaktických přístupů či výukových strategií je proto charakteristická snaha o intenzifikaci dialogu mezi učitelem a žáky ve školní třídě (Wilkinson et al., 2015). Dobrá výuka je v tomto pojetí taková, která povzbuzuje žáky k aktivnímu hovoru o učivu (Lefstein & Snell, 2014). Wilkinson et al. (2015) shrnují shodné rysy dialogických přístupů následovně: jejich jádrem je diskuse typicky iniciovaná sérií otevřených otázek. Kognitivní náročnost je vysoká, žáci analyzují, generalizují a spekulují, spíše než že by opakovali či vyhledávali fakta. Žákovské promluvy jsou rozvité, žáci vysvětlují a nabízejí důkazy pro svá tvrzení. Učitelé na jejich promluvy reagují dalšími otázkami, které zohledňují, co bylo předtím řečeno. Žáci mohou směr diskuse do značné míry ovlivňovat.

Koncept dialogického vyučování, jehož představení je věnována tato kapitola, je jedním z reprezentantů těchto didaktických přístupů založených na intenzifikaci dialogu. Mezi další patří například *kolaborativní zdůvodňování*¹ (Chinn et al., 2001; Reznistkaya et al., 2009), *badatelský přístup*² (Nassaji &

¹ Collaborative reasoning.

² Inquiry approach.

Wells, 2000; Wells & Arauz, 2006); *Paideia seminár*³ (Billings & Fitzgerald, 2002). V České republice patří mezi známé například *Filozofie pro děti* (Bau- man & Cvach, 2008; Macků, 2010) nebo *badatelsky orientované vyučování* (Samková et al., 2015; Stuchlíková, 2010).

1.1 Sociokulturní teorie jako východisko

Koncept dialogického vyučování má své zázemí především v sociokulturních teoriích, které se odvozují od díla Vygotského. Vygotskij (1970; 1976) postuloval, že existuje silné spojení mezi řečí a myšlením. „Každá vyšší psychická funkce probíhá ve vývoji dítěte dvakrát – nejprve jako kolektivní, sociální činnost, tj. jako funkce interpsychická, podruhé jako činnost individuální, jako vnitřní způsob myšlení dítěte, tedy funkce intrapsychická.“ (Vygotskij, 1976, s. 314). Jinými slovy: veškeré lidské vědomí je od původu sociální, rodí se z naší participace v sociálním prostředí a je touto participací formováno (Wertsch, 1985). Vygotskij (1970) dané tvrzení dokumentuje na vývoji řeči. Ta podle něj vzniká nejprve jako prostředek komunikace mezi dítětem a lidmi, kteří je obklopují. Následně se transformuje do řeči vnitřní, stává se základem myšlení dítěte a mění se ve vnitřní psychickou funkci.

Z této teze vyplývá specifický pohled na učení. Zatímco v některých jiných teoretických paradigmatech je učení chápáno například jako změna chování či jako změna mentálních schémat, v sociokulturních teoriích je na učení nahlíženo jako na změnu na úrovni participace člověka v různých typech aktivit (Sfard, 2016). Aktivitou přitom Vygotskij (1976) rozumí jistý historicky ustavený způsob vykonávání určitých lidských činností, který je kulturně specifický a je zprostředkovaný a vykonávaný skrze určité ustavené nástroje.

Vztah vnitřního a vnějšího

Vygotskij (1970) chápe myšlení a řeč jako dvě strany téhož procesu. Tuto myšlenku přijímá celá řada dalších autorů, kteří se shodují na tom, že lidské myšlenky jsou jazykem nejen vyjadřovány, ale též utvářeny a umožňovány.

³ Paideia seminar.

Například Sfardová (2000; 2008) používá termín *commognition* (vzniklý jako složenina z *communication* a *cognition*) s cílem zdůraznit neoddelitelnost těchto dvou fenoménů.

Platí přitom, že řeč je na jedné straně nástrojem kulturním, neboť slouží ke sdílení znalostí a myšlenek mezi členy komunity, na druhé straně nástrojem psychologickým, neboť strukturuje procesy a obsahy myšlení jednotlivce. Vygotskij (1976) postuloval, že naše vnitřní mentální schopnosti mají vnější původ. To, jakým způsobem je dítě s to hovořit, se později interiorizuje a stává se součástí jeho myšlení. Lze říci, že řeč a komunikace jsou svorníkem mezi jednotlivcem a jeho kulturou. Vztah mezi vnitřními mentálními procesy a jejich vnějším vyjadřováním je dialektický: interakce vede k intraakci a naopak (Neguerela-Azarola, 2015).

Ve světle výše uvedených východisek lze o školním vyučování uvažovat následovně: cílem vyučování je podpořit internalizaci žádoucích mentálních funkcí. Sfardová (2008) doporučuje dívat se na učení nikoli jako na osvojování znalostí, nýbrž jako na participaci na určitém diskurzu. Má-li žák příležitost participovat na komunikaci, která je dialogická, funguje tato participace jako vnější aréna, v níž žáci mohou zkoušet racionálně diskutovat a použité postupy potom transformovat v procesu internalizace do podoby individuálních psychologických funkcí (Reznitskaya & Gregory, 2013). Například v průběhu diskuse může být žák, jehož promluva byla vágní, vyzván, aby ji upřesnil, neboť spolužáci nerozumějí tomu, co chtěl říci. Bez toho, že by jej ostatní upozornili, by sám vágnost své promluvy nerozpoznal. Později žák již dokáže anticipovat reakci ostatních a sám ve svých myšlenkách propracovává své výroky předtím, než je vyjádří před ostatními. Z toho, co začalo jako sociální interakce (výzva k upřesnění), se stává intrapersonální kognitivní návyk (Reznitskaya & Wilkinson, 2015).

Klíčovým elementem, který propojuje sféru vnitřního a vnějšího, jsou ve Vygotského (1976) pojetí *psychologické nástroje*, tedy umělé výtvořiny vyvinuté a užívané v kontextu určité kultury, které jsou zaměřeny na ovládnutí vlastních psychických procesů. Vygotskij užívá srovnání s technickými nástroji, jejichž prostřednictvím člověk proměňuje vnější objekty. Naproti tomu prostřednictvím psychologických nástrojů modifikuje vlastní psychické funkce. Jako příklady psychologických nástrojů lze uvést různé systémy znaků, písmo, formy výpočtů a číselných soustav či mapy. Nejdůležitějším lidským psychologickým nástrojem je jazyk, který bývá označován jako „nástroj nástrojů“. Když se děti učí používat jazyk, není to jen jeden z mnoha typů učení, nýbrž se pokládají základy učení jako takovému (Halliday, 1993).

Učení v zásadě znamená internalizaci nástrojů do vlastního myšlení. Jak uvádí Vygotskij (1976, s. 139), použití psychologických nástrojů rozšiřuje možnosti našeho chování a „zpřístupňuje všem lidem výsledky práce géníů“. Nástroj, který byl jednou vytvořen, může být používán dalšími členy dané kultury. V procesu psychického vývoje dítě nejen podléhá biologickému zrání, ale vyzbrojuje se nejrůznějšími nástroji, které následně radikálně rozšiřují a mění jeho vnitřní psychické funkce.

Zóna nejbližšího vývoje a lešení

Jedním z centrálních konceptů je ve Vygotského teorii (1976) koncept *zóny nejbližšího vývoje*. Tím je míněn rozdíl mezi aktuální vývojovou úrovní dítěte (úroveň úkolů, které dítě zvládne vyřešit samo) a úrovní potenciální (úroveň úkolů, které dítě zvládne vyřešit pod vedením dospělého či zkušenější osoby). Hovoří-li Vygotskij o tom, že dítě pracuje pod vedením jiné osoby, nemá tím na mysli, že tato osoba za dítě vykonává úkony, na které dítě nestačí. Jde spíše o to, že dítě dostává příležitost napodobovat činnosti, které dosud překračují hranice jeho vlastních schopností.

Podle Vygotského (1976) je dobré pouze takové učení, které předbíhá vývoj. Takové učení vytváří zónu nejbližšího vývoje – vyvolává a stimuluje řadu vnitřních procesů, které jsou v daném okamžiku pro dítě možné jen v důsledku interakce s jinými osobami. Po určitém čase se však internalizují, stávají se vnitřními vlastnostmi dítěte. Základem vytváření zóny nejbližšího vývoje je tedy uvést dítě do interakce s někým, jehož kapacity v nějakém ohledu přesahují vlastní kapacity dítěte, a zároveň vytvořit situaci, v níž se tyto kapacity mohou manifestovat při řešení nějakého úkolu.

Co je důležité, hranice zóny nejbližšího vývoje není možné určovat mechanicky. Děti nacházející se ve stejném stadiu aktuálního vývoje zdaleka nemusí mít totožný rozsah zóny nejbližšího vývoje. Naopak, rozsah toho, co zvládnou s dopomocí, může být radikálně odlišný (Vygotskij, 1976). Rozpoznat, jak udržet interakci v zóně nejbližšího vývoje, tudíž není jednoduché. Podle Roehlerové a Canltonové (1997) to předpokládá zachovat princip rovnováhy mezi výzvou a podporou – úloha musí být dostatečně obtížná, aby byla pro žáky stimulativní, zároveň však musí být snižována frustrace žáků tím, že jim jsou poskytnuta vodítka a podpora.

Tím se dostáváme ke konceptu *lešení*⁴ (Bruner, 1978), jenž byl formulován v návaznosti na původní Vygotského teze. Efektivní učení vždy musí probíhat v rámci interakce mezi žákem a kompetentním učitelem (rodičem, školitelem, zkušenějším vrstevníkem). Lešení znamená takovou interakci mezi těmito dvěma stranami, která umožňuje vyřešit problém či úlohu, jež jsou dosud za hranicemi schopností učícího se jedince, pokud by je řešil bez asistence. Učitel převezme kontrolu nad těmi elementy úlohy, na které dítě dosud nestačí, čímž úlohu dovede ke zdárnému dokončení. Cílem přitom není dokončení úlohy, ale rozvoj kompetencí k jejímu řešení. Lešení je dočasné, s tím, jak rostou dovednosti učícího se jedince, je podpora dospělého omezována až směrem k naprosté autonomii žáka, který je schopný své nové kompetence generalizovat a přenést na jiné podobné úlohy.

Podle Wooda, Brunera a Rossové (1976) má lešení následující složky: 1) Získávání dítěte pro úlohu: odvrácení pozornosti od předcházející činnosti a soustředění na nadcházející aktivitu. 2) Redukce stupňů volnosti: zjednodušení úlohy tím, že se omezí její rozsah, počet elementů, s nimiž je třeba manipulovat. 3) Udržování směru: průběžné udržování pozornosti a motivace dítěte. 4) Vyznačování kritických rysů: učitel upozorňuje na rozdíly mezi tím, co dítě vyprodukovalo, a požadovaným výsledkem. 5) Řízení frustrace: jde o to, aby dítě nebylo frustrované neúspěchem a aby se nebálo přijímat riziko. 6) Demonstrace: předvádění modelových postupů učitelem.

Applebee a Langer (1983) se zabývali lešením specificky ve školním vzdělávání⁵ a postulovali několik zásad takto pojatého vyučování:

1. Žáci musí učební situaci přijmout za vlastní. To znamená, že musí mít možnost ovlivňovat její průběh, vystupovat se svými otázkami a komentáři.
2. Úloha musí být přiměřená v tom smyslu, že musí stavět na dovednostech, které už si žáci osvojili, ale zároveň musí obsahovat nové prvky a být dostatečně obtížná, aby mohlo dojít k učení.
3. Podpora poskytovaná učitelem musí být strukturovaná. Jeho úkolem je nabízet v postupných sekvencích různé strategie a nástroje k řešení úlohy.

⁴ Scaffolding.

⁵ Původní Brunerova teorie totiž vycházela především ze studia interakcí mezi předškolními dětmi a jejich rodiči, případně jinými dospělými.

4. Zodpovědnost za učení je sdílená. Učitel se dostává spíše do role spolupracovníka dítěte než někoho, kdo hodnotí jeho výkony.
5. Postupně je utlumována kontrola učitele. Čím kompetentnějším se žák stává, tím více učitel ustupuje do pozadí.

Aby bylo lešení efektivní, je třeba je vždy přizpůsobovat potřebám žáků. To předpokládá schopnost diagnostiky na straně učitelů – musí být s to nejen rozpoznat aktuální výkonovou úroveň, na níž se žák nachází, ale také jeho miskoncepce a zdroje chyb, k nimž v žákových výkonech dochází.

Roehlerová a Canltonová (1997) studovaly učitele, kteří poskytovali svým žákům lešení. Jako důležité mechanismy u těchto učitelů identifikovaly *modelování* požadovaného chování – učitelé přemýšleli nahlas, předváděli, jak sami řeší úlohu, a popisovali svůj postup. Stejně tak předváděli žákům, jak zformulují otázku, kterou položí, či komentář. Tyto postupy směřují k jednomu společnému cíli, učinit myšlení viditelným a slyšitelným. Tím je myšlení nejprve učiněno vnějším, aby bylo žákům dáno k dispozici k internalizaci. Hammondová a Gibbonsová (2005) přitom rozlišují dva typy lešení. První z nich je *projektovaný*⁶, to znamená předem naplánovaný postup, druhý z nich je *návazný*⁷ – jde o situační improvizaci v rámci vyučovací hodiny vycházející z toho, jak se momentálně vyvíjí daná interakce. Oba typy lešení vyžadují specifickou expertízu učitele.

1.2 Koncept hlasů a komunikačních přístupů

Vedle odkazu Vygotského a autorů, kteří navazují na jeho myšlenky, teorie dialogického vyučování čerpá rovněž z Bachtinových (1980) úvah o řečových žánrech. Bachtin staví základní distinkci mezi tzv. autoritativní a dialogický diskurz. Autoritativní diskurz je diskurzem přesvědčujícím. Jeho cílem je sdělit určité obsahy považované za pravdivé a správné a dosáhnout jejich reprodukce. Jde tedy o to přesvědčit posluchače, aby akceptovali stanovisko mluvčího. Dialogický diskurz naproti tomu otevírá prostor pro různá stanoviska a myšlenky, cílem je nabídnout obsahy k přemýšlení. V dialogickém diskurzu dochází ke střídání různých „hlasů“, tedy perspektiv různých mluvčích.

⁶ Designed-in.

⁷ Contingent.

Mortimer a Scott (2003) na bázi Bachtinovy teorie vytvořili typologii čtyř různých komunikačních přístupů. Vedle rozlišení autoritativního a dialogického diskurzu je v této typologii zapracováno rozlišení diskurzu interaktivního, v němž participuje více než jedna osoba, a diskurzu neinteraktivního, který připouští účast jediného mluvčího. Kombinací uvedených dimenzí vznikají následující čtyři typy komunikačních přístupů:

- a) Neinteraktivní autoritativní: Monolog učitele, který prezentuje určitý obsah chápaný jako pravdivý a předkládá jej žákům k osvojení.
- b) Interaktivní autoritativní: Dochází ke střídání mluvčích, učitel klade otázky a žáci odpovídají. Učitel odpovědi hodnotí z hlediska jejich správnosti.
- c) Neinteraktivní dialogický: Hovoří jediný mluvčí, který sumarizuje různé – kontrastní – myšlenky a stanoviska, porovnává je, nabízí rozdíly mezi nimi k promýšlení.
- d) Interaktivní dialogický: Dochází ke střídání mluvčích, učitel a žáci prezentují své myšlenky. Cílem je, aby různí mluvčí vyjevili svá stanoviska, aby bylo možné tato stanoviska vzájemně porovnávat, dosáhnout uvědomění shod a rozdílů a jejich zdrojů. Znalosti nejsou chápány jako předem dané, nýbrž jako postupně konstruované v interakcích mezi učitelem a žáky.

Tuto typologii můžeme ilustrovat na následujících příkladech.

Ukázka 1: neinteraktivní autoritativní přístup⁸

V hodině literatury učitel představuje žákům Cervantesův život a dílo.

- 1 **Učitel:** Tak (.) dostáváte text, jehož autorem (.) je Miguel de Cervantes (3) a (2) tento text (.) nebo úryvek, je z dvoudílného románu Důmyslný rytíř don Quijote. (19) Tak, můžete si napsat právě jméno tohoto autora. (59) *((píše na tabuli jméno autora, název díla a letopočet 1547–1616))* Tak, sami už vidíte, že (.) Miguel de Cervantes se narodil až (1), o kolik to je, o tři století později, než bylo rytířské období, *((sedá si za katedru))* kdy se právě propagovaly tyto ctnosti.

⁸ Učitel je označen jako učitel, křestním jménem jsou označeni žáci (s použitím pseudonymu). Uvedení časového údaje (1s) znamená pauzu v komunikaci, údaj v závorce *((text))* neverbální komunikaci, podtržení textu zdůraznění a velká PÍSMENA zvýšení hlasitosti. Viz Transkripční pravidla v příloze knihy.

Ale i přesto se stále válčilo. (1) É (.) měl (.) velice pestrý život. (*žáci si píšou do sešitů*) Skutečně bojoval, bojoval proti Turkům a bojoval do té doby, dokud ho nezranila bojová koule. (1) Aspoň se to tak říká. A poté co ho probrali z omdlení, tak... (.) respektive poté, co se on probral, tak zjistil, že má amputovanou ruku (1), pak e- (.) se mu stalo, stala další věc, že převážel drahé listiny (.) jednoho vysoko postaveného člověka a zajali ho turečtí piráti. Oni si mysleli, když u něj našli právě ty listiny, tak že je to nějaká velice důležitá postava, tak ho zajali, drželi ho jako rukojmího a chtěli za něj výkupné, jenže Cervantes byl pouhý voják a nikdo za něj to výkupné zaplatit nechtěl. Nakonec se vrátil vlastně zpátky do vlasti, do Španělska (.) á (.), kde pracoval jako účetní, několikrát byl vězněn právě kvůli chybám (.) v tom jeho účetnictví a nakonec se rozhodl, že si (.) přivydělá právě tím, že napíše Důmyslného rytíře Dona Quijota a hned první díl měl veliký úspěch, takže po nějaké době Miguel de Cervantes napsal pokračování, a to druhý díl. Já teď poprosím, jestli by nám někdo přečetl právě začátek této ukázky (*ževdá papír*). Prosím třeba Barču.

V ukázce 1 vidíme příklad neinteraktivního autoritativního přístupu. Jde o žánr výkladu. Učitel shromáždil informace o životě probíraného autora, vybral z nich ty, které považuje za podstatné, a představuje je žákům. Fakt, že jde o informace předkládané k osvojení, je zjevný z toho, že si je žáci zapisují do sešitů. Ty nejdůležitější jsou vyzdvíženy tím, že je sám učitel zapisuje na tabuli, odkud je mají žáci opisovat. Učitel mluví k celé třídě, informace jsou v téže podobě určeny všem. Žáci jej nepřerušují až do chvíle, kdy dostanou signál, že mají začít s četbou.

Ukázka 2: interaktivní autoritativní přístup

V hodině dějepisu učitelka opakuje se žáky látku probranou v předcházejících hodinách.

1 Učitelka: TAK POJĎME K těm reformám, děcka! My jsme řekli, že reformy v době Marie Terezie začaly taky v době, které my říkáme osvícenství. Čím se Angličané, měšťané, nechali osvítit? V tom osmnáctém století. Osvícenství. Honem, teď mně to musíte říct! (*zdůrazňuje rukama*) Už to nemůžeme minout. (2) Čím se nechali osvítit? V té době v Anglii začíná průmyslová revoluce, že? Všechno jde dopředu.

(*blásní se žák Matěj*). Ehm, no? (*učitelka vyvolává Matěje pokynutím ruky*)

- 2 **Matěj:** Takže lidé si začali myslet, že, ehm, člověk může pochopit naprosto vše...
- 3 **Učitelka:** Ano.
- 4 **Matěj:** ...a začaly prů- průmyslové rozvoje a...
- 5 **Učitelka:** Ano.
- 6 **Matěj:** ...a...
- 7 **Učitelka:** Tak ty to říkáš těžkopádně. (*pomalů*) Já bych to řekla, že se nechali osvitit zdravým? (2) Čím? Co máme tady? (*ukazuje si na hlavu, stále fixuje pohledem Matěje*)
- 8 **Matěj:** Rozumem.
- 9 **Učitelka:** Rozumem, ano. Zdravým rozumem, který byl zaměřen, ehm, proti tehdejšímu, (*pomalů*) tehdejší... vládě, vládě králů, panovníku, proti nevolnictví, které už bylo překonáno a mělo by konečně skončit. Protože tohle nevolnictví strašně svazovalo ruce a zpomalovalo vývoj, který se hnál hlavně v Anglii kupředu, že? Vám budu za chvíli číst, že tam James Watt vymyslel parní? (*dívá se na levou řadu*)
- 10 **Pavel:** Stroj.
- 11 **Učitelka:** Stroj. (*kývá hlavou*) A že tam vznikly první továrny a (2) a prostě lidskou práci nahradí stroje. A do toho nevolnictví, které, které... (2) Co může nevolník, Lukáši? Může se nevolník volně stěhovat? (1)
- 12 **Lukáš:** (*kroutí hlavou, něco nesyšně hublá*)
- 13 **Učitelka:** Co myslíš, může? (*potřásá hlavou, kouká na Lukáše*)
- 14 **Lukáš:** Ne.
- 15 **Učitelka:** No, nemůže. Je velmi osobně nesvobodný.

V ukázce 2 vidíme rozhovor mezi učitelkou a žáky, který má autoritativní povahu. Celá ukázka má jasnou strukturu: učitelka klade otázky, žáci na tyto otázky odpovídají, učitelka posuzuje správnost odpovědí. Vidíme, že žákovské promluvy jsou velmi krátké a směřují k zopakování dříve osvojených informací. Ve chvíli, kdy žákovské odpovědi nejsou dokonalé a dostatečně rychlé, projevuje učitelka nespokojenost (řádek 7), částečně přejímá slovo, částečně se snaží žákům dodávat nápovědu, aby jejich odpovídání urychlila (řádky 7, 9, 11). Nejde však o lešení, nýbrž o nápovědu mechanickou – například na základě spojitelnosti výrazů (řádky 9–10) nebo na základě neverbálního doprovodu otázky (řádky 13–14). Tento mechanismus, který má zajistit co nejvěrnější reprodukci informací dříve sdělených učitelkou,

dobře svědčí o autoritativnosti celého diskurzu. Je zjevné, že učitelka je výlučná epistemologická autorita, její výroky jsou automaticky brány jako nadřazené výroky žakovským (viz řádek 7 – obrat „*Já bych to řekla*“ zde neznámá, že jde o jeden z mnoha možných způsobů, jak vyjádřit danou věc, nýbrž že učitelka to dokáže říci lépe než žák, který hovořil před ní).

Ukázka 3: neinteraktivní dialogický přístup

V hodině literatury učitel vysvětluje žákům vybrané termíny.

- 1 Učitel:** Teď řešíme tady ty pojmy – ironie a sarkasmus. (*(píše na tabuli: ironie)*) (20) Jedním z cílů ironie (.) je tomu člověku se do určité míry vysmát nebo zesměšnit ho. (2) Já sem dám ještě do určité míry (*(píše na tabuli: výsměch)*) synonymum. Výsměch. (2) Další z těch pojmů je sarkasmus (*(píše na tabuli: sarkasmus)*) (8) Když je někdo sarkastický, jaký vztah má k tomu člověku, ke kterému mluví? (2) Nebo co se snaží vyjádřit? (*(chodí po třídě)*) (3) Častokrát se právě ironie (1) zaměňuje za sarkasmus. Říká se, že to je drsnější ironie. (*(opírá se o skříňku na druhé straně třídy od katedry)*) Já s tím úplně nesouhlasím. (*(rozhlíží se po třídě)*) (3) V originále nebo v tom úvodu znamenalo to slovo do masa. A je to pohrdavá řeč (*(přesunul se opět k tabuli)*) (1) zraňující řeč. (*(píše na tabuli: zraňující/pohrdavá řeč)*) (10) Tentokrát hlavně, ten mluvčí, říká to, co si skutečně myslí, ale jeho cílem (.) je naopak (.) oproti, oproti právě ironii vyjádřit určité pohrdání. (3) Takže to není nic moc směšného (.), naopak. (1) Může to i urážet člověka. (7)

V ukázce 3 učitel vede monolog, avšak uvnitř jeho řeči lze rozpoznat různá stanoviska, mezi nimiž rozlišuje. Jde o to, zda je povaha ironie a sarkasmu totožná, či zda jde o dva různé fenomény. Učitel nejprve prezentuje stanovisko o zaměnitelnosti, následně je rozporuje. Vyjadřuje vlastní postoj, který je však prezentován spíše jako názor učitele na otázku umožňující různá řešení.

Ukázka 4: interaktivní dialogický přístup

V hodině literatury učitelka se žáky interpretuje přečtený úryvek z knihy Frankenstein. Hovor se týká toho, zda má uměle stvořená bytost právo na život.

- 1 Hanka:** No právo na život, to se tak jako nedá říct, že prostě, (.) prostě, já nevím prostě, že někdo si vezme z Franty nohu, z Vítka druhou, prostě to sešije, tak jako (*(smích)*) (.) Tak jako city možná má,

ale že by měl právo na život, to se zase říct nedá, když byl uměle stvořený.

- 2 **Učitelka:** Zajímavý názor, souhlasíte, souhlasíte s Hankou tady v tomhle, že když je umělé stvoření, *((Jindra se blásí))* tak neměl takové právo na život jak třeba lidé?
- 3 **Jindra:** No že v podstatě, když je stvořenej z teoreticky, (,) asi Frankenstein jako nezabíjel lidi kvůli tomu, aby mohl mít jako tu stvůru (,), takže teoreticky je stvořenej z těch mrtvých lidí, tak v podstatě je taky mrtvej.
- 4 **Vítek:** Ale je živej.
- 5 **Učitelka:** Je živej?
- 6 **Vítek:** Mně připadá celkem živej.
- 7 **Jindra:** Je živej, ale z mrtvé hmoty.
- 8 **Vítek:** Které byl vdechnut život.
- 9 **Učitelka:** *((šum žáků))* Dobře, tak ten vědec se nerozhodl, že by ho v téhle chvíli zabil, ten Frankenstein, to monstrum, on sice byl zděšený, ale nezabil ho. Ten vědec má teda odpovědnost za to, co stvořil, *((Aneta se blásí))* nelíbí se mu to, je z toho úplně znechucený, ale on vlastně ani v té chvíli nepřemýšlí, že by toho tvora zabil, protože ho považuje prostě za živého. No? *((ukazuje na Anetu))*
- 10 **Aneta:** No já si myslím o tom zabití, že prostě to je, jak když matka porodí dítě, tak jako určitě *((učitelka kývá souhlasně hlavou))* je tam nějaká citová vazba, jakože prostě jsem tomu dal život, tak prostě to nemůžu jen tak zabit.

Ukázka 4 zachycuje interakci, která má autenticky dialogický charakter. Žáci prezentují názory na otázku, která má divergentní charakter, neexistuje jedna předem daná odpověď. Vzájemně si vytvářejí opozici, formují se tedy různé hlasy reprezentující různá stanoviska. Učitelka v ukázce 4 funguje jako moderátor vzniklé diskuse – uděluje slovo (řádek 2), vyzdvihuje, co bylo řečeno (řádky 2, 6), čímž podporuje a zrcadlí žákovské hlasy. Stejně tak však přináší do diskuse stimuly, které ovlivňují její další směřování. To se děje například na řádce 9. Předcházející výměna mezi Jindrou a Vítkem vytvořila opozici hlasů, která nemá potenciál k dalšímu vývoji, neboť oba žáci zformulovali své stanovisko, a na tom dále trvají, aniž by docházelo k rozvoji argumentů. Učitelka v té chvíli znovu rekapituluje, co je námětem k přemýšlení, na což reaguje Aneta novou promluvou, která diskusi posouvá kupředu.

Dialog se nikdy nedostavuje v situaci, kdy je opakováno již probrané učivo. Látka musí být pro žáky nová, aby mělo smysl podrobovat ji zkoumání. Úhelným kamenem interaktivního dialogického přístupu je otevřené zadání. Tomu situace v ukázce 4 dobře odpovídá. Na otázku, zda má uměle stvořená bytost právo na život, a to i v případě, že škodí lidem, neexistuje jednoznačná odpověď. Vidíme, že toto zadání žáky stimuluje, do konverzace se zapojují spontánně a sami do značné míry určují její směr. K tomu, zda má monstrum právo na život, se žáci dostali od návrhu jedné z žaček, že by bylo možné na něm testovat léky. Žákovské nápady mohou být nekorektní (dále v diskusi se například vážně řeší, zda mají právo na život děti, které se narodí se závažným postižením), z ukázky je však zjevné, že žáci vše zcela seriózně zvažují a hledají argumenty pro a proti. Na řádku 3 například vidíme, jak Jindra formuluje argument, jímž podporuje stanovisko Hanky (řádek 1), naopak Vítek se snaží najít argument, který by obhájil opačné stanovisko (na řádku 4 a 6 pouze konstatuje, že monstrum považuje za živé, na řádku 8 již stanovisko zdůvodňuje – podle něj nejde o povahu výchozí hmoty, ale o akt oživení). Dochází k pozvolnému epistemologickému vyjednávání o tom, jaký závěr je možné chápat jako validní.

Tento jev, kdy jsou různé promluvy, a tedy různé hlasy v diskurzu, vztahovány k sobě navzájem, se nazývá (Bachtin, 1981) interanimace. Pokud jsou různé myšlenky pouze postaveny vedle sebe, je míra interanimace hlasů nízká. Pokud jsou porovnávány, jsou mezi nimi hledány rozpory a shody, je míra interanimace hlasů vysoká. Ukázka 4 je příkladem vysoké interanimace.

Ne každá komunikační situace, která má otevřené zadání a dochází v ní k intenzivní žákovské participaci, nutně ústí v autentický dialog. Níže upozorníme na dvě varianty diskurzu, které mohou na první pohled působit dialogicky, avšak při detailnějším rozboru se ukáží významné odchylky. Jde o pseudo-zkoumání a bezhlasou participaci. Termín pseudo-zkoumání⁹ používá Alexander (2008) pro sérii zdánlivě otevřených otázek, které jsou nejasné a nestimulativní a jsou doprovázeny habituálním hodnocením na škále ano–ne, spíše než smysluplnou zpětnou vazbou. Takovou situaci zachycuje ukázka 5.

⁹ Pseudo-inquiry.

Ukázka 5: pseudo-zkoumání

V hodině občanské výchovy učitelka probírá se žáky význam slova respekt.

- 1 **Učitelka:** Co si představuješ, Honzo, pod pojmem respekt?
- 2 **Honza:** (2) Respekt. Třeba u lidí, ze kterých si nedělám srandu. Že třeba k vám cítím nějaký respekt, tak za váma nepříjdu a nezačnu vám tykat.
- 3 **Učitelka:** Čili respekt je, že si z toho člověka neděláš legraci, že si ho vážíš. Dobře, беру. Další názor.
- 4 **Petra:** Třeba k učitelům se chováme slušně, že třeba nemluvíme prostě nebo tak.
- 5 **Učitelka:** Čili to je v podstatě to, co říkal Honza. Ještě další charakteristiku, co to je respekt? Vy pořád mluvíte o tom, že něco nemůžu (1) něco nemůžu. Mně tak něco chybí v tom respektu.
- 6 **Nikola:** Že se k vám máme chovat dobře.
- 7 **Učitelka:** Zase. Tak je. To máme. Ale respekt je o něčem jiném. (1,5) Respekt, honem přemýšlej, přemýšlej, nespínkej. Prober se, už je ráno. Respekt je trochu o něčem jiném. (1) Vy tady pořád mluvíte o tom, že něco musím, protože. Ale ten respekt je na základě, v podstatě o něčem úplně jiném. Respekt je o tom, že chci. Že chci, že toho člověka svým způsobem беру, ale беру ho dobrovolně. Že tam není žádná represe. Čili... mám respekt, protože nemůžu, mám respekt, protože musím, mám respekt, protože si nemůžu dovolit. Ne. Respekt, správný respekt je stavěn na tom, že toho člověka, jak já říkám (*nažnačuje uvozovky*) v uvozovkách, že já toho člověka беру. Já ho uznávám, já ho svým způsobem za něco ctím. (1) Když se zeptám třeba tebe, Dane. Dane, v tvém životě, kdo je pro tebe osobnost, ke které máš respekt? Ale přirozený respekt, to znamená, né musím něco, ale respektuji, protože chci, protože na něm něco obdivuju. (4) No honem, pomozte mu. (*ukazuje na další žáky*)
- 8 **Petra:** Třeba rodiče?
- 9 **Učitelka:** Rodiče. Dobře, rodiče. Proč respektuješ ty své rodiče?
- 10 **Petra:** Protože mě vychovali.
- 11 **Učitelka:** Vychovali tě. Proč je dál respektuješ? (4) Přemýšlejte všichni, nespínkejte mi tady.
- 12 **Dan:** Protože mě šatí a živí.
- 13 **Učitelka:** Protože tě šatí, živí. Protože je to určitá nějaká vděčnost. Proč dál?
- 14 **Jana:** Protože mě mají rádi.

- 15 Učitelka:** Protože tě mají rádi. Dobře. Další, další. Kdo má? HONEM, HONEM, HONEM, ještě k tomu respektu.(2) Ježíšmarja, oni mi všichni spinkají. Neprobrali se.
- 16 Michal:** Jako respekt, jako že se k němu chovám dobře.
- 17 Učitelka:** No. *((přikyvuje))* A proč ale?
- 18 Michal:** Protože se ho bojím.
- 19 Učitelka:** To jsme teď říkali, to teď vyloučíme, protože se ho bojím. To je ta špatná stránka respektu. Ale ééé proč respekt, proč k němu mám?
- 20 Michal:** Protože ho uznávám?
- 21 Učitelka:** Protože ho uznávám a mám ho? (1)
- 22 Michal:** Rád.
- 23 Učitelka:** Mám ho rád.

Situace v ukázce 5 má dialogický potenciál. Učitelka neopakuje, nýbrž probírá se žáky novou látku, cílem je objasnit význam termínu respekt. Učitelka klade žákům otevřenou otázku (řádek 1), na kterou je možné odpovědět mnoha různými způsoby. Žák Honza reaguje relativně rozvitou odpovědí, v níž vyjadřuje, jak osobně chápe význam slova respekt (řádek 2). Učitelka odpověď akceptuje a vybízí další žáky, aby se zapojili (řádek 3). Hlásí se žákyně Petra. Na její repliku učitelka reaguje již spíše odmítavě a vyzývá další žáky, aby odpovědi Honzy a Petry doplnili (řádek 5). Žáci však nedostávají žádné vodítko, v čem byly odpovědi nedostatečné, jejich repliky se zkracují a obsahově se do značné míry opakují (např. Michal na řádce 16 v podstatě reprodukuje repliku Nikolý z řádku 6). Učitelka projevuje rostoucí nespokojenost (viz např. řádek 15), neboť nedostává požadovanou odpověď. V průběhu sekvence vychází najevo, že otázka sice zněla jako otevřená, učitelka s ní však pracuje jako s otázkou uzavřenou, neboť se snaží od žáků získat definici respektu jako dobrovolného vztahu podmíněného náklonností k respektovanému. Lze říci, že nedochází ke společnému konstruování znalostí, k vyjednávání významů mezi oběma stranami. Vidíme, že vyučující má zcela jasnou představu o tom, co chce nakonec od žáků slyšet, a žáci se správnou odpověď snaží jednoduše uhodnout. Učitelka jim poskytuje různá vodítka, až nakonec sáhne ke zcela mechanické formě nápovědy, kdy je nechá doříct poslední slovo věty, kterou sama zformuluje (řádek 21). Toto finále svědčí o tom, že úloha měla od počátku jedno správné řešení, které žáci měli prostě „najít“.

Pseudo-zkoumání je situací, kdy nedochází k autentickému uplatnění žákovského hlasu. Segalová et al. (2015) identifikují čtyři podmínky pro to, aby hlas mohl být uplatněn: 1) mít příležitost mluvit; 2) vyjadřovat vlastní myšlenky; 3) svými vlastními slovy; 4) získat pozornost a zájem ostatních. V ukázce 5 je splněna první a třetí z těchto podmínek: žáci hovoří, přičemž učitelka nezpochybňuje formu jejich vyjadřování (na rozdíl od ukázky 2, v níž učitelka označovala žákovskou řeč za těžkopádnou). Nemají však příležitost vyjádřit vlastní myšlenky, neboť učitelka negativně hodnotí, pokud se žáci odchylují od předem dané odpovědi. Rovněž nelze říci, že by získávali pozornost a zájem ostatních, neboť na jednotlivé žákovské příspěvky nad rámec lakonického zhodnocení učitelky nikdo nereaguje a nerozvíjí je. Od řádku 5 lze v zásadě říci, že učitelka každou repliku odmítne a požaduje nové zodpovězení zadané otázky bez toho, že by došlo k promýšlení či vytěžení toho, co už bylo řečeno. Na rozdíl od ukázky 4 nedochází k interanimaci, což je zřejmé i z toho, že žáci opakují obsahově identické repliky. Neorientují se tedy v tom, co již bylo řečeno, nenavazují na hlasy ostatních.

Bujará bezhlasá participace¹⁰ je podle Segalové a Lefsteina (2015) situace, kdy žáci nadšeně reagují na učitele, horlivě přispívají do konverzace, avšak nedochází k tomu, že by vyjadřovali vlastní, nové myšlenky a reprezentovali originální hlasy. Rovněž nedochází k interanimaci hlasů.

Ukázka 6: bujará bezhlasá participace

V hodině občanské výchovy učitelka probírá se žáky problematiku masových médií.

- 1 **Učitelka:** Takže co si představíte pod pojmem média, jakou mají funkci, pojďme zkusit. Martine.
- 2 **Martin:** Paparazzi. Paparazzi.
- 3 **Učitelka:** Paparazzi přímo nejsou média. Média je něco jináčího. *((vyvolává hlásící se žačku))*
- 4 **Hanka:** Televize.
- 5 **Učitelka:** Tak, televize patří mezi média. *((pokývnutím hlavy postupně vyvolává další, kdo se hlásí))*
- 6 **Petr:** Počítač.
- 7 **Učitelka:** Počítač.

¹⁰ Exuberant voiceless participation.

- 8 **Eva:** Rádio.
- 9 **Učitelka:** Rádio.
- 10 **Hanka:** DVD.
- 11 **Učitelka:** Tak třeba i DVD můžeme říct.
- 12 **David:** Mobil.
- 13 **Učitelka:** Mobil. Ještě něco vzpomenete?
- 14 **Jana:** Knížky.
- 15 **Učitelka:** Knížky.
- 16 **Michal:** É inzeráty, časopisy.
- 17 **Učitelka:** Tak, časopisy, inzeráty v časopisech. Tak, ještě.
- 18 **Jana:** Rozhlas.
- 19 **Učitelka:** Rozhlas.
- 20 **Michal:** Rádio.
- 21 **Petr:** Internet.
- 22 **Učitelka:** Tak, internet.
- 23 **Hanka:** Noviny.
- 24 **Učitelka:** Noviny. Ještě něco? (2)
- 25 **Adam:** É dopis.
- 26 **Učitelka:** Tak, třeba dopis taky může být forma média.

Ukázka 6 je uvozena nejasnou otázkou „*co si představíte pod pojmem média, jakou mají funkci*“. Ze zpětné vazby učitelky na odpověď „*paparazzi*“ potom vysvítá, že zadáním je jmenovat různé zástupce médií. Další odpovědi již jsou uznány jako správné, žáci vyjmenovávají jednotlivé členy široké množiny prvků. Do komunikace přispívá početná skupina žáků, kteří dávají neverbálně najevo, že jsou připraveni odpovědět. Učitelka nominuje mluvčí pokývnutím hlavy a pohledem na ně. Ten, komu bylo uděleno slovo, se často bezprostředně po své promluvě začne znovu horlivě hlásit a je opět vyvolán (např. Hanka na řádku 4, 10, 23).

Zadání, které žáci plní, je otevřené, zároveň má však nízkou kognitivní náročnost a generuje velmi krátké, nerozvitě odpovědi. Téma se nijak neposouvá ani nevyvíjí. Mohli bychom vypustit kteroukoli část citované sekvence nebo ji naopak prodloužit o analogické odpovědi, aniž by se změnilo její vyznění. Odpovědi, které žáci nabízejí, vyžadují jednoduchou pamětní asociaci, nikoli propracovanou a autentickou vlastní myšlenku. Nelze tedy říci, že by žáci uplatňovali vlastní hlas. V ukázce 6 však vlastní hlas neuplatňuje ani sama učitelka, žákovské odpovědi (s výjimkou řádku 3) vždy pouze zopakuje a ponechá bez další reakce. Jednotlivé promluvy žáků

i učitelky nejsou vzájemně provázány, jsou kladeny za sebe, aniž by docházelo k interanimaci. To je zřejmé jednak z toho, že se v juxtapozici ocitají fenomény různého typu (např. časopisy a současně inzeráty v časopisech), jednak z toho, že se některé návrhy opakují (řádky 8, 18, 20). Všechny odpovědi v prezentované ukázce jsou směřovány směrem k učitelce, děti nereagují na sebe navzájem. Cílem žáků je ukázat ochotu spolupracovat s oblíbenou učitelkou. Cílem učitelky je poskytnout komunikační prostor co nejvyššímu počtu žáků, a to díky tomu, že požaduje pouze krátké odpovědi a neusiluje o jejich další rozpracování. Komunikace je horlivá, avšak poněkud bezobsažná a její pedagogický účel je nejasný.

Myšlenky týkající se uplatňování různých hlasů jsou pro teorii dialogického vyučování zásadní. Jak však naznačily dva předchozí příklady (pseudo-zkoumání a bezhlasá participace), dialogický a autoritativní přístup nepředstavují dvě výlučné a jednoznačně rozpoznatelné varianty. Namísto toho je třeba škálu autoritativnost-dialogičnost vnímat jako kontinuum. Sám Bachtin (1971) rozlišil tři verze dialogu: sokratovský, mistrovský a menippejský. Sokratovský dialog představuje interaktivní dialogický přístup v jeho nejčistší podobě. Vztahy mezi mluvčími jsou symetrické a absence vůdčího hlasu může vést k tomu, že dialog nekončí rozuzlením, nýbrž spíše zmatením. V mistrovském dialogu je přítomen vůdčí hlas, který odkazuje na autoritu vyvěrající z určitého typu kulturní závaznosti. Ve školním prostředí závaznou autoritu reprezentuje učivo. Dialog potom nastává mezi hlasem učitele, žáků a učiva samotného. Tento typ dialogu lze v zásadě ztotožnit s lešením (Cheyne & Tarulli, 1999). Konečně menippejský dialog je dialog karnevalového typu, který se zvrhává v chaos, je v něm přítomný humor i agrese. I tento typ dialogu je ve škole zastoupen, jeho přítomnost ve vyučování však indikuje především kázeňské problémy (viz Šedřová, 2011; 2013).

Při uvažování o povaze diskurzu či komunikačního přístupu, je třeba brát do úvahy to, že se vždy uplatňuje ve specifickém kontextu, jímž je v našem případě kontext školní instituce. Škola zabezpečuje kulturní transmissi a poznatek v podobě učiva je svorníkem pedagogického aktu, který dává škole a procesům, jež v ní probíhají, smysl (Štech, 2009). Polyfonie, která při školním vyučování vzniká, je tak spleť. Jak uvádí Maybinová (2013), žáci ve škole zapracovávají do svého vlastního hlasu jiné hlasy (učitelů, spolužáků, rodičů, ale také učebnic či jiných textů). Mnohé z těchto hlasů (především hlasy učitelů a učebních textů) již v sobě nesou absorbovaný hlas učiva. V některých případech žáci tyto původně cizí hlasy

reprodukuje a ztotožňuje se s vlastním hlasem, v jiných případech je upravuje, nebo dokonce signalizuje svůj odstup od nich. Každopádně dialogická interakce ve školním prostředí je konstruována skrze opakování a nápodobu hlasů, stejně jako skrze kreativní práci s nimi, a to na straně učitelů i žáků. Učitelé opakují výroky žáků, parafrázuje je tak, aby došlo k jejich překlopení do akademického školního jazyka. Žáci následně restrukturuje vlastní promluvy a přizpůsobuje je promluvám učitelů (Maybin, 2013; Šalamounová, 2015). Toto vše však ve školním prostředí nelze chápat jako narušení dialogičnosti, spíše jako důsledek faktu, že ve škole je dialog situován do specifického institucionálního kontextu.

1.3 Koncept dialogického vyučování

Dialogické vyučování lze ztotožnit s výše popsaným interaktivním dialogickým přístupem, v němž učitel i žáci uplatňují své hlasy a dochází k interanimaci těchto hlasů. Jde o didaktický koncept, jehož základem je předpoklad o internalizaci původně sociálních procesů (viz kapitola 1.1). Jako dialogické vyučování je proto označována taková výuka, v níž je kladen důraz na komunikaci a práci s jazykem, a to s cílem podněcovat myšlení žáků a prohlubovat jejich porozumění (Alexander, 2006). V zásadě lze podle Alexandera (in Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012) uvažovat o dvou základních diskurzivních žánrech, které lze považovat za dialogické. Jde o *tematickou diskusi*, již lze v zásadě ztotožnit se sokratovským dialogem, a *dialog s lešením*, jež lze ztotožnit s mistrovským dialogem (viz výše).

Neplatí ovšem, že by proponenti dialogického vyučování trvali na exkluzivním uplatňování dialogu v průběhu celé výuky. Sám Alexander (2006) uvádí tři další diskurzivní žánry, které nejsou dialogické, přesto mají ve vyučování svoji funkci a opodstatnění.¹¹ Jednoduše řečeno, učitel má disponovat širokým repertoárem komunikačních vzorců včetně těch autoritativních (Reznitskaya & Wilkinson, 2015). Úkolem učitele je uvědomovat si funkci různých diskurzů a strategicky balancovat mezi autorita-

¹¹ Jde o výklad (monologický přednes učitele), drilování (mechanické opakování naučených faktů a frází) a recitaci (způsob dotazování učitele založený na kladení uzavřených otázek nižší kognitivní náročnosti).

tivním a dialogickým. Někteří autoři (Scott, 2008; Nurkka et al., 2014) hovoří o rytimizaci diskurzu. Mají tím na mysli právě přepínání mezi oběma přístupy – učení probíhá nejlépe skrze střídání fází prezentování informací (autoritativní přístup) a zkoumání různorodých myšlenek a konceptů (dialogický přístup).

I když je konečným cílem rytimizace diskurzu, která vytváří smysluplné učení (Nurkka et al., 2014), musíme mít na paměti, že autoritativní přístup je v klasickém hromadném vyučování běžný modus. Požadavek na to disponovat širokým repertoárem komunikačních vzorců a uvědoměle dosahovat rovnováhy mezi nimi proto pro většinu učitelů znamená posílit přístup dialogický (Mercer & Howe, 2012).

Indikátory dialogického vyučování

Ukázali jsme, že dialogické vyučování je podloženo bohatou teorií. Nabízí se však otázka, jak takové vyučování rozpoznat v realitě školní třídy. Za tímto účelem je používána řada indikátorů, tedy pozorovatelných jevů, jejichž výskyt přítomnost dialogického vyučování signalizuje. Indikátory jsou měřitelné, lze sledovat jejich počet či dobu trvání v průběhu vyučovací jednotky. Bývají používány jednak jako analytické nástroje v rámci výzkumných šetření, jednak jako ukazatel kvality výukové komunikace. Níže se zaměříme na ty indikátory, které jsou nejčastěji užívané.

Učitelské otázky

Problematika otázek v dialogickém vyučování je často diskutovaná, neboť jejich povaha bývá považována za jeden z klíčových indikátorů dialogičnosti. Proto se učitelským otázkám budeme na tomto místě věnovat zevrubněji, představíme různé typy otázek a v závěru sumárně shrneme možnosti jejich využití v dialogickém vyučování.

Jak bylo uvedeno výše, dialogické vyučování spočívá v otázkách, které jsou fundamentálně otevřené či divergentní v tom smyslu, že dovolují velký stupeň nejistoty ohledně toho, co je správná odpověď (Burbules, 1993). V rámci autoritativního přístupu je cílem učitelských otázek zkontrolovat a zhodnotit, co žáci vědí. V dialogickém přístupu je funkce otázek odlišná, otázky pomáhají žákům konstruovat nové znalosti (Chinn, 2006), inspirují smysluplné zkoumání, které ústí v nové poznání (Reznitskaya et al., 2012). Otázky učitele mají fungovat jako lešení, jejich cílem je identifikovat a rozpracovat žákovské koncepty a vybudovat pro tyto koncepty zónu nejbližšího vývoje (viz kapitola 1.1). Jinými slovy, učitel svými otázkami

podněcuje žáka, aby o probírané látce uvažoval způsobem, který by mu samotnému nepřišel na mysl.

Různí autoři člení učitelské otázky různým způsobem. Například Nassaji a Wells (2000) rozlišují otázky podle toho, k jakému typu informací směřují: 1) předem známé informace – jeden z aktérů (typicky učitel) zná správnou odpověď; 2) vyjednávané informace – odpovědi je dosahováno pomocí diskuse. Podobně Boydová a Rubin (2006) člení učitelské otázky na 1) monitorovací – učitel zná odpověď a zjišťuje, zda ji zná také žák; 2) autentické – otevřené otázky, na něž neexistuje předem daná odpověď; 3) vyjasňovací – vychází z předchozí promluvy žáka a požadují její vyjasnění. V obou případech lze říci, že je základem členění otázek jejich autentičnost (viz Nystrand, 1997; Nystrand et al., 2001). Autentická otázka se podobá otázkám, které známe z jiného prostředí, než je prostředí školní, kdy se mluvčí ptá na to, co sám neví. V tomto typu otázek dostávají žáci příležitost uplatnit svůj hlas. Naopak otázky monitorovací či směřující k předem známým informacím jsou typické pro školu a v jiných prostředích se příliš neuplatňují. Učitel zná správnou odpověď a žák ví, že učitel tuto odpověď zná (Mehan, 1979b). V dialogickém vyučování jsou preferovány otázky autentické.

Vedle autentičnosti se jako kritérium pro posuzování otázek v dialogickém vyučování používá rovněž míra jejich kognitivní náročnosti (Davis & Tinsley, 1986; Gayle, Preiss, & Allen, 2006). Nejčastěji se používá taxonomický systém Blooma v revidované verzi Krathwohla¹² a Andersona (Anderson & Krathwohl, 2001). Taxonomie se skládá z následujících úrovní kognitivní náročnosti myšlenkových procesů, které jsou reprezentovány slovesy: 1) zapamatovat; 2) porozumět; 3) aplikovat; 4) analyzovat; 5) hodnotit; 6) tvořit. Tyto procesy jsou v taxonomii uspořádány od nejjednoduššího po nejnáročnější. Za nejnižší kognitivní proces je tedy považováno zapamatování nějakého faktu, za nejvyšší vytvoření originálního produktu nebo nové myšlenky. Tato taxonomie je relativně složitá a má především teoretickou hodnotu. Při reálném posuzování charakteru učitelských otázek obvykle dochází k jejímu zjednodušení do dvou variant (viz Šedřová et al., 2012): 1) Otázky nižší kognitivní náročnosti – jsou zaměřeny

¹² Jde o Bloomova kolegu, který s ním pracoval i na původní publikaci.

na doslovné vybavení si faktu, který byl již aspoň jednou v nějaké podobě ve výuce prezentován; 2) Otázky vyšší kognitivní náročnosti – aktivují vyšší úroveň Bloomovy taxonomie – porozumění, aplikaci, analýzu, hodnocení či tvoření. Zároveň adekvátní odpovědi nesmí být přímo dostupné z učebnice či jiného materiálu, který mají žáci k dispozici.

Zkřížením těchto dvou dimenzí – autentičnosti a kognitivní náročnosti – dostaneme čtyři typy otázek: 1) **Uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti:** Jde o požadavek na sdělení dříve osvojeného faktu. 2) **Uzavřená otázka vyšší kognitivní náročnosti:** Jde o zadání vyžadující aplikaci nějakého pravidla, nejde tedy pouze o pamětní úlohu, předpokladem je žákovské porozumění. Zadání vždy směřuje k jediné správné odpovědi. 3) **Otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti:** Může jít o jednoduché dotazování na velmi početnou množinu předmětů, které žáci vyjmenovávají, aniž by to vyžadovalo nějakou náročnější kognitivní operaci, případně o dotaz na osobní život žáků, jehož realie je v dané chvíli možné propojit s vyučovanou látkou. 4) **Otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti:** Tyto otázky směřují k analýze, hodnocení či tvořivému výkonu a neexistuje předem daná správná odpověď, kterou by žáci museli naplnit. V teorii dialogického vyučování se právě tento typ otázek považuje za nejproduktivnější a vedoucí k rozvoji žákovského myšlení.

Ukázka 7: uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti

V hodině dějepisu se učitelka chystá k výkladu o rekatolizaci.

- 1 **Učitelka:** Dnes budeme mluvit o tom, jak se u nás obnovovala po třicetileté válce opět katolická víra a co bylo dál, co, co se k tomu všechno váže. Ale já musím začít trochu jinak, děcka. Ehm. Já jsem jen, teď jsem vlastně kolem roku 1713 přesně a v této době, po třicetileté válce, vládne tento panovník (*ukazuje žákům v první lavici obrázek s panovníkem v knize*). Je to otec budoucí velice významné císařovny, Marie Terezie. Jmenuje se, Honzo (*na žáků*)? Karel?
- 2 **Honza:** Karel Čtvrtý.
- 3 **Učitelka:** Ne Čtvrtý, ten už dávno je po smrti. (*káravý pobled na Honzu*)
- 4 **Daniel:** Šestý.
- 5 **Učitelka:** Karel Šestý. Je to habsburský panovník (*učitelka jde s knihou doprostřed před tabuli a ukazuje ji pro celou třídu*) a očekává, velmi očekává potomka, samozřejmě panovníci vždycky chtěli mít potomka jakého?