

Pravidlá komunikácie učiteľ-žiaci na základnej škole

PhDr. PETER GAVORA, CSc.,
Ústav experimentálnej pedagogiky SAV,
Bratislava

Záujem o problematiku jazyka a komunikácie vo výchovnovzdelávacom procese v súčasnom období vzrastá. Je to preto, lebo jazyk a komunikácia sa považujú za významné činitele pri pôsobení školy na osobnosť žiaka.¹ Rozvoj žiaka sa uskutočňuje tak, že sa žiak prostredníctvom komunikácie „otvára“ učebnému obsahu. Prijíma ho, vnútorne spracúva a pozdejšie exteriorizuje. Uskutočňuje sa to v komunikácii žiaka s učiteľom (autorom učebnice) i so spolužiakmi. Vzhľadom na to je potrebné podrobnejšie poznať, ako sa komunikácia v učebni uskutočňuje, aké má vlastnosti a akým spôsobom sa realizujú jej vplyvy.

Keď vstúpime do učebne a pozorujeme pedagogickú komunikáciu, zistíme, že prebieha v podstate ako sled striedajúcich sa prehovorov učiteľa a žiakov. Bližší pohľad ukáže, že priebeh komunikácie nie je chaotický (náhodný, ľubovoľný), ale pomerne prísne organizovaný. Tento charakter pedagogickej komunikácie je daný v značnej miere tým, že sa uskutočňuje na základe istých pravidiel. Tieto pravidlá určujú právomoci učiteľa a žiaka v priebehu komunikácie. Z nich potom vyplýva i spôsob fungovania účastníkov v pedagogickej komunikácii.

Cieľom tohto príspevku je popísať pravidlá pedagogickej komunikácie na základnej škole a zhodnotiť ich pedagogické dôsledky. Keďže pedagogická komunikácia tvorí dôležitú súčasť výchovnovzdelávacieho procesu, poznanie, ako pravidlá pedagogickej komunikácie fungujú, je cenným zdrojom informácií nielen o samotnom procese komunikácie medzi učiteľom a žiakmi, ale i o výchovnovzdelávacom procese ako celku.

Kľúčovými pojmami v tomto príspevku budú *pedagogická komunikácia* a *pravidlo*. Preto najprv opíšeme, v akom význame ich budeme používať.

KONCEPCIA PEDAGOGICKEJ KOMUNIKÁCIE

K pedagogickej komunikácii možno pristupovať rôznym spôsobom, možno ju rôzne vymedzovať, možno vytvárať rozličné koncepcie pedagogickej ko-

munikácie. Pohľad do našej a zahraničnej literatúry ukazuje, že rozličné koncepcie pedagogickej komunikácie existujú a rozvíjajú sa.² V tomto príspevku vychádzame z koncepcie pedagogickej komunikácie, ktorá sa rozvíja na Ústave experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislave. Jej stručné znenie je takéto:³

Pedagogickú komunikáciu považujeme za prostriedok realizácie výchovy a vzdelávania. Prostredníctvom pedagogickej komunikácie sú žiaci vzdelávaní a vychovávaní. Tento charakter pedagogickej komunikácie vyplýva z toho, že výchovnovzdelávací cieľ, obsah i metódy nemôžu vystupovať vo výchovnovzdelávacom procese priamo, ale len sprostredkované — v podobe verbálnych a neverbálnych prejavov učiteľa a žiakov (i v podobe textu učebnice alebo iných učebných pomôcok).

Výchovnovzdelávací cieľ vo svojej primárnej podobe tvorí súbor vedomostí, zručností, schopností, postojov, motívov atď., ktoré má žiak získať. Tento cieľ sa aktualizuje v procese komunikácie učiteľa so žiakom. Uskutočňuje sa to tak, že učiteľ transponuje výchovnovzdelávací cieľ do sledu pedagogicko-komunikačných cieľov, t. j. cieľov, ktoré sleduje v istom úseku komunikácie (v prehovore, v komunikačnom akte). Zvažuje, čo má vyjadriť, ako to má vyjadriť a komu to má vyjadriť. A naopak: zvažuje, čo majú vyjadriť žiaci a akým spôsobom to majú vyjadriť.

Podobne sa môžeme z komunikačného hľadiska dívať i na učebný obsah. Učebný obsah vo svojej základnej podobe, ako je uvedený v učebných osnovách, predstavuje inventár poznatkov, činností a výchovných kvalít. Realizačnú podobu získava učebný obsah až v konkrétnych verbálnych a neverbálnych prejavoch, teda v pedagogickej komunikácii. Každý prvok učiva môže vystupovať v rozličných verbálnych a neverbálnych podobách. Jeho konečné znenie vytvárajú učiteľ (autor učebnice) a žiaci v pedagogickej komunikácii.

V tom istom zmysle môžeme uvažovať i o vyučovacích metódach. V predrealizačnej podobe predstavuje vyučovacia metóda istý model, ako v učebni postupovať. Tento model nadobúda rozvinutú (realizačnú) podobu až v konkrétnom verbálnom a neverbálnom vyjadrení v pedagogickej komunikácii.

Až doteraz sme hovorili len o funkcii pedagogickej komunikácie vystupovať ako prostriedok realizácie výchovy a vzdelávania. Druhou základnou funkciou pedagogickej komunikácie je to, že sprostredkúva vzťahy medzi komunikujúcimi. Vzťahy medzi učiteľom a žiakmi sa v priebehu komunikácie vytvárajú, aktualizujú, upevňujú a menia. Na začiatku komunikačného aktu sa tieto vzťahy odrážajú na jednej strane v podobe voľby partnera komunikácie a na strane druhej v podobe akceptovania roly recipienta druhým komunikantom. Vzťahy medzi komunikujúcimi odráža nielen to, kto si koho vyberá za partnera komunikácie, ale aj to, akým spôsobom a o čom s ním komunikuje a akým smerom prúdi informácie ($U \rightarrow \check{Z}$; $U \rightleftharpoons \check{Z}$; $U \leftarrow \check{Z}$). Vzťahová rovina komunikácie odráža sociálne a osobné vzťahy medzi učiteľom a žiakmi.

V základnom význame znamená pravidlo predpis alebo normu pre istú činnosť. V technickej oblasti takýto predpis alebo norma určuje postup výroby alebo používania istého produktu. V spoločenskej oblasti pravidlo vymedzuje, aké druhy činnosti (správania) sú požadované, primerané, resp. na druhej strane nežiadúce, neprimerané. Pravidlo teda funguje ako regulátor činnosti človeka alebo skupiny ľudí. Vzhľadom k tomuto pravidlu hodnotíme i výsledok činnosti. Sociálne pravidlá súčasne odrážajú vzťahy medzi ľuďmi alebo spoločenskými skupinami.⁴

Sociálne pravidlá vystupujú vo všetkých sférach spoločenského života. Existujú teda i v oblasti výchovy. Možno v nej nájsť viacero pravidiel siahajúcich od všeobecnejších k špeciálnejším. Takýmito pravidlami sú napríklad výchovné princípy a vyučovacie zásady, ktoré sú základnou smernicou, ako postupovať v priebehu výchovy a vzdelávania. Inými druhmi pravidiel sú školský poriadok alebo klasifikačný poriadok.

Komunikačné pravidlá sú zvláštnym druhom sociálnych pravidiel. Určujú prijateľné a neprijateľné činnosti účastníkov komunikácie. Najvšeobecnejšie sú tzv. bázové pravidlá, ktoré platia pre veľkú časť dialogickej komunikácie.⁵

1. Nie je dovolené skákanie do reči. Sústavné prerušovanie hovoru partnera vedie k rozbitiu komunikácie.
2. Nie je prípustný paralelný hovor dvoch ľudí. Inými slovami, v tom istom čase môže hovoriť len jedna osoba. Pri paralelnom hovore dvoch ľudí je sťažená alebo znemožnená recepcia informácií.
3. Partneri sa musia pravidelne striedať v roli producenta a recipienta. Toto pravidlo vyplýva z predchádzajúceho. Keďže paralelný hovor nie je prípustný, je potrebná deľba práce v dialógu. Keď hovorí jeden partner, druhý počúva. Potom si úlohy vymenia.
4. Nie sú prípustné časté a dlhé pauzy. Tieto pauzy narúšajú informačný tok. Okrem toho v našej kultúre sa ticho v prítomnosti dvoch partnerov považuje vo väčšine situácií za spoločensky neprijateľné.
5. Recipient dáva najavo, že venuje plnú pozornosť komunikácii. Nezáujem jedného z partnerov o komunikáciu môže viesť k ukončeniu komunikácie.

V rozličných sférach života spoločnosti platia osobitné komunikačné pravidlá, vzťahujúce sa na konkrétne, obyčajne viac alebo menej presne ohraničené situácie. Z hľadiska pôvodu ich delíme na kodifikované a konvencionalizované. *Kodifikované komunikačné pravidlá* sú vytvorené istou spoločenskou inštitúciou a sú zachytené v istom dokumente. Ich porušovanie sa obyčajne sankcionuje. *Konvencionalizované komunikačné pravidlá* sú vžitú, majú zvyklostný charakter. Príkladom na kodifikované pravidlá je otvorenie telefonického hovoru, pre ktoré platia predpisy československých spojov. Konvencionalizované pravidlá sa uplatňujú napr. pri oslovovaní (pravidlá pre tykanie a vykanie), pri pozdravoch a podobne. I uvedené bázové pravidlá patria medzi konvencionalizované. Niektoré inštitúcie preberajú pôvodne konvencionalizované pravidlá, upravujú ich a dávajú im kodifikovaný štatút.

Pravidlá pedagogickej komunikácie upravujú správanie učiteľa a žiakov v jednotlivých aspektoch komunikácie. Patria medzi kodifikované druhy pravidiel (spresnenie uvedieme ďalej). Základný charakter týchto pravidiel spočí-

va na vzájomných vzťahoch učiteľa a žiaka. Tieto vzťahy sú dané tromi rozdielmi medzi obidvoma partnermi. Učiteľ je voči žiakovi funkčne nadradený (učiteľ vychováva, žiak je vychovávaný), spoločensky nadradený (učiteľ je starší) a skúsenostne bohatší (vie viac o svete). Tieto vzťahy sa premietajú i do vzájomnej komunikácie učiteľa a žiaka a našli zosobnenie v komunikačných pravidlách.

Význam poznania pravidiel pedagogickej komunikácie a hodnotenia ich efektov je treba vidieť v celom kontexte ich fungovania. Ak komunikácia predstavuje prostriedok, ktorým sa realizuje výchovnovzdelávací proces a komunikačné pravidlá sú normou, ktorou sa komunikácia riadi, potom ich pôsobenie má významné dôsledky pre výchovu a vzdelávanie. Je jedným zo základných kameňov, ktoré vytvárajú ich koncepciu, je faktorom formovania žiaka.

Pravidlá pedagogickej komunikácie však tvoria len jednu stránku komunikácie, stránku formálnu. Druhá stránku predstavuje to, čo je predmetom komunikácie, t. j. jej obsah. Vytvára ho súhrn všetkých informácií, ktoré si vymieňajú učiteľ a žiaci v procese komunikácie. Obsahová a formálna stránka pedagogickej komunikácie nefungujú úplne izolovane, ale vzájomne na seba do istej miery pôsobia. Voľba a spôsob podania komunikovaného obsahu sú čiastočne ovplyvnené vzťahmi medzi učiteľom a žiakmi, ktoré stoja v základe pravidiel pedagogickej komunikácie. Na druhej strane isté typy komunikovaných obsahov vedú nielen ku kognitívnemu obohateniu žiakov, ale môžu pôsobiť i na vzťahy medzi nimi a učiteľom.⁶

ZNENIE PRAVIDIEL PEDAGOGICKEJ KOMUNIKÁCIE

Komunikačné pravidlá existujú v komunikácii medzi vychovávajúcimi a vychovávanými v rôznych pedagogických situáciách (v škole, pri mimoškolských aktivitách, pri výchove v rodine). V tomto príspevku sa zameriame na tie pravidlá, ktoré regulujú komunikáciu na najmasovejšom type školy — na základnej škole. Predbežne budeme uvažovať len o tých pravidlách, ktoré sa uplatňujú pri frontálnom vyučovaní.

Z hľadiska rozdelenia právomoci v pedagogickej komunikácii možno rozlišovať dve sady pravidiel, pravidlá pre učiteľa a pravidlá pre žiaka.

Komunikačné pravidlá pre učiteľa

Učiteľ má právo:

1. kedykoľvek si vziať slovo,
2. hovoriť s kým chce,

Spôsob uplatňovania komunikačných pravidiel

Učiteľ začína komunikačný akt; môže prerušiť hovor žiaka (skočiť mu do reči).

Sám si vyberá partnera komunikácie — konkrétneho žiaka, skupinu žiakov alebo triedu ako celok.

3. voliť tému rozhovoru,
4. rozhodovať o dĺžke svojho hovoru,
5. hovoriť v ktorejkoľvek časti učebne,
6. hovoriť posediačky, postojácky alebo v chôdzi.

Zo zoznamu vidno, že pravidlá sa týkajú dvoch druhov komunikácie. Prvé štyri pravidlá sa premietajú do oblasti verbálnej komunikácie, ďalšie dve do oblasti neverbálnej komunikácie.

Komunikačné pravidlá pre žiaka

Žiak smie hovoriť:

1. len keď dostane slovo,
2. len s tým, s kým má určené,
3. len o tom, čo má určené,
4. len tak dlho, ako mu je určené,
5. len na mieste, ktoré má určené,
6. len postojácky.

Pravidlá, ktoré sa uplatňujú pri komunikácii učiteľa a žiakov v učebni, zaraďujeme medzi kodifikované druhy pravidiel. Sú zakotvené (sčasti explicitne, sčasti implicitne) vo vnútornom poriadku školy. Tento poriadok ustanovuje základné práva a povinnosti žiaka a učiteľa.

Vo vnútornom poriadku školy sú uvedené len komunikačné pravidlá platiace pre žiaka. Explicitne je v ňom stanovené pravidlo 1, 5 a 6. Z komunikačného pravidla 1 vyplývajú zvyšné pravidlá. Komunikačný akt sa obyčajne začína tak, že učiteľ položí žiakovi otázku alebo iný pokyn k odpovedi. Tým je určené, komu má žiak odpovedať (pravidlo 2) i o čom má hovoriť (pravidlo 3). Dĺžka hovoru (pravidlo 4) je daná jednak rámcovo otázkou alebo iným pokynom,

I keď je učivo dané učebnými osnovami, konkrétne témy komunikácie volí učiteľ podľa svojich zámerov.

Dĺžka hovoru učiteľa nie je obmedzená iným komunikantom (žiakom), dokonca ani zvonením.

Učiteľ môže pri hovorení byť pri katedre, v uličke alebo inde.

Spôsob uplatňovania komunikačných pravidiel

Slovo mu udeľuje učiteľ verbálnym alebo neverbálnym spôsobom (napr. pokynutím). Žiak nesmie hovoriť bez povolenia ani vtedy, keď nehovorí nikto.

Hovorí k tomu, kto mu položil otázku alebo iný pokyn k odpovedi. Je to spravidla učiteľ.

Téma hovoru je daná otázkou (pokynom).

Učiteľ môže jeho hovor prerušiť alebo naopak prikázať, aby pokračoval v hovore.

Hovorí v lavici; ak dostane pokyn, hovorí pri tabuli.

ktoré sa vzťahujú na vymedzený obsah, jednak tým, že učiteľ môže kedykoľvek žiakovi vziať slovo.

Komunikačné pravidlá platiace pre učiteľa nie sú vo vnútornom poriadku školy uvedené. Do veľkej miery však vyplývajú z obmedzení, ktoré sa vzťahujú na komunikáciu žiaka.

Napriek tomu, že súčasné znenie pravidiel pedagogickej komunikácie je explicitne alebo implicitne obsiahnuté vo vnútornom poriadku základnej školy, domnievame sa, že ich základ je zvyklostný, konvencionalizovaný. Tieto pravidlá sa ustálili v dávnejšej praxi učiteľov a silou tradície žijú dodnes. Školský dokument, ktorým je vnútorný poriadok školy, pretrvávajúci stav len potvrdzuje.

EMPIRICKÉ ZISŤOVANIE

Pri porovnaní komunikačných pravidiel určených pre učiteľa a pravidiel určených pre žiaka na prvý pohľad vidno vzájomnú odlišnosť. Kým učiteľovi pravidlá umožňujú veľkú voľnosť v komunikácii, žiacke pravidlá vyjadrujú silné obmedzenie. Ak porovnáme komunikačné pravidlá, ktoré platia v učebni, s komunikačnými pravidlami, ktoré sa uplatňujú v iných sférach života, nájdeme len málo takých, pri ktorých sú právomoci komunikujúcich tak radikálne odlišné — presnejšie, kde má jeden komunikant takú malú právomoc.

Vzhľadom na to, že komunikačné pravidlá pre žiaka sú stanovené veľmi prísne a môžu byť brzdou aktivity, môžu na žiaka pôsobiť demotivačne a môžu prispieť k vytváraniu negatívnych postojov žiaka k škole, zaujímalo nás v empirickom výskume, do akej miery sa naozaj uplatňujú v bežnej vyučovacej praxi. Rešpektujú ich učitelia (žiaci) absolútne, alebo sa od nich odchyľujú? Ak áno, do akého stupňa?

Podrobili sme analýze 23 vyučovacích hodín na druhom stupni jednej základnej školy v Bratislave, ktoré odučilo 11 učiteľov. Boli to učitelia siedmich vyučovacích predmetov s praxou od 1 do 27 rokov.

Vyučovacie hodiny boli nahraté v rámci kolektívneho výskumu pracovníkov Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV na magnetofónovú pásku. Zvukové nahrávky boli transponované do písomného protokolu štandardizovanej podoby,⁷ ktorý sa potom podrobne analyzoval. Predmetom analýzy boli všetky repliky vyslovené žiakmi na hodine. Konkrétne sa zisťovalo, či daná replika žiaka je alebo nie je v súlade s komunikačnými pravidlami. Keďže sme vychádzali zo zvukových nahrávok, mohli sme sledovať len realizáciu komunikačných pravidiel platiacich pre verbálnu komunikáciu (pravidlá 1 až 4; použitie pravidiel 5 a 6 sme preto neskúmali).

Výsledky, ktoré sme získali, uvádzame podľa jednotlivých komunikačných pravidiel.

Komunikačné pravidlo 1. Na 23 vyučovacích hodinách odznelo spolu 3 202 zrozumiteľných replík žiakov. Z nich 89,7 % vzniklo na základe pokynu učiteľa (žiak dostal slovo) a 10,3 % vzniklo bez toho, že by učiteľ udelil žiakovi slovo.⁸ V týchto replikách žiak spontánne zasiahol do komunikácie, vzal si slovo, keď bolo ticho, alebo dokonca skočil do reči učiteľa. Z obsahového hľadiska tieto repliky tvorili odpoveď žiaka na predchádzajúcu učiteľovu otázku

(5,6 % z uvedených 10,3 % replík, v ktorých si žiak sám vzal slovo), žiadosť o udelenie slova (1,7 %), opravu alebo hodnotenie predchádzajúcej odpovede (1,5 %), ďalej to boli otázky, ako ďalej postupovať (1,3 %), a napokon výrazy vyjadrujúce prekvapenie (0,1 %).

Komunikačné pravidlo 2. Na 23 vyučovacích hodinách odznelo spolu len 26 replík určených inému adresátovi, než sa očakávalo, t. j. učiteľovi. Týmto adresátom bol spolužiak. (Máme na mysli oficiálnu komunikáciu v triede, nie našepkávanie alebo bavenie sa so spolužiakom). Pri prepočítaní sa toto komunikačné pravidlo v priemere plní na 99,2 %. Obsahom replík určených spolužiakovi bola obyčajne správna odpoveď, upozornenie na chybu alebo hodnotenie odpovede. V prevládajúcom počte prípadov pohnútku prihovoriť sa spolužiakovi vyšla zo žiaka, v menšom počte prípadov si žiak zvolil adresáta na pokyn učiteľa.

Komunikačné pravidlo 3. V sledovanom súbore vyučovacích hodín sme zistili len 4 prípady, kedy žiak hovoril na inú tému, než mal, resp. žiak navrhol, aby sa hovorilo na inú (novú) tému. Pri prepočte sa toto komunikačné pravidlo plní na 99,9 %.

Komunikačné pravidlo 4. Toto komunikačné pravidlo sa plnilo na 99,8 %. V zvyšných prípadoch (5 prípadov v celom súbore vyučovacích hodín) žiak toto pravidlo porušil tak, že pokračoval v hovore i po prerušení učiteľom, domáhal sa možnosti ďalej hovoriť alebo namietal proti prerušeniu odpovede učiteľom.

ZÁVERY A DÔSLEDKY

Súhrnne môžeme zistené údaje hodnotiť tak, že miera plnenia komunikačných pravidiel je veľmi vysoká. Jedno komunikačné pravidlo sa plní tesne pod hranicou 90 %, plnenie ostatných pravidiel sa blíži k stopercentnej hodnote. Z toho vyplýva, že tieto pravidlá tvoria pevnú súčasť verbálnej komunikácie na druhom stupni základnej školy. Učiteľ drží verbálnu komunikáciu pevne v rukách; riadi ju veľmi striktnie.

Prv než uvedieme, k akým dôsledkom môže viesť používanie súčasného znenia pravidiel pedagogickej komunikácie na základnej škole, musíme opäť zdôrazniť, že tieto pravidlá ako celok platia len pre frontálne vyučovanie. Pri párových a skupinových organizačných formách dochádza k zníženiu striktnosti riadenia komunikácie učiteľom. Žiaci tu pracujú relatívne samostatne a sami si regulujú pracovnú činnosť prostredníctvom vzájomnej komunikácie. Pri týchto organizačných formách vyučovania sa neuplatňuje komunikačné pravidlo č. 1 — žiak nemusí čakať, kým mu učiteľ udelí slovo, aby komunikoval so svojím spolužiakom (spolužiakmi). Komunikácia s nimi prebieha spontánne a žiaci si vzájomne odovzdávajú slovo. K zmierneniu dochádza i pri pravidle č. 2. Učiteľ síce obyčajne určí zloženie skupín žiakov, ale potom žiak sám rozhoduje o tom, komu zo skupiny je adresovaná jeho reč. Taktiež rozsah jeho reči nie je určený učiteľom (pravidlo 4). Pri týchto organizačných formách vyučovania učiteľ obvykle zadá žiakom úlohu. Tým je zároveň stanovená i téma komunikácie. Preto pravidlo č. 3 zostáva v platnosti. To isté sa týka

pravidla č. 5. Žiaci obyčajne komunikujú na svojom mieste v lavici. Nevyžaduje sa však, aby pri komunikácii stáli (pravidlo 6).

Ešte viac sa pravidlá komunikácie uvoľňujú v prospech žiaka pri pedagogickej komunikácii mimo triedy a mimo školy. Učiteľ komunikuje so žiakmi i na chodbe, v jedálni, na školskom ihrisku, na exkurzii, na brigáde. I keď v týchto situáciách môže komunikovať ten istý pedagóg ako v učebni, predsa len možno vo vlastnostiach komunikácie medzi ním a žiakmi pozorovať rozdiely. Žiak sa častejšie stáva iniciátorom komunikácie, kladie otázky učiteľovi bez vyzvania alebo dokonca skáče do reči učiteľa. To ukazuje, že v týchto situáciách pravidlá komunikácie žiaka menej obmedzujú. Tieto pravidlá však menia i svoju formu. Kým pravidlá komunikácie v učebni boli kodifikované, tieto majú konvencionalizovanú formu.

Vráťme sa teraz ku komunikácii v triede a uveďme, k akým efektom môže viesť systematické a dlhodobé používanie pravidiel pedagogickej komunikácie platiacich pre frontálne vyučovanie.

Súčasný znenie týchto pravidiel žiaka značne obmedzuje, znižuje jeho aktivitu a samostatnosť. Žiak v priebehu školskej dochádzky na základnej škole spoznáva, že jeho komunikatívna činnosť musí byť prísne regulovaná zvonku. Musí vo väčšine prípadov čakať na výzvu ku komunikácii, na určenie témy, partnera a dĺžky hovoru. To ňo vyvoláva nielen činnosti istej kvality (nesamostatnú činnosť, čakanie na podnety zvonku), ale i isté postoje ku komunikácii a ich extrapoláciou azda i postoje ku škole ako takej.

Spôsob komunikácie je úzko spätý s procesmi poznávania. Príliš striktné pravidlá komunikácie tlmia spontánne poznávacie procesy žiaka. Žiak sa ocitá v situácii, ktorá je úplne odlišná od komunikácie v predškolskom veku, kedy mohol dospelým voľne klásť otázky týkajúce sa problémov, ktoré ho zaujímali. Obmedzením komunikačnej aktivity môže preto dôjsť i k brzdeniu rozvoja kognitívnej zložky osobnosti žiaka.

Pravidlá pedagogickej komunikácie sú postavené na vzťahoch nadradenosti učiteľa a podradenosti žiaka. Striktná verzia týchto pravidiel však veľkú sociálnu vzdialenosť medzi učiteľom a žiakmi neznižuje, naopak stav upevňuje. Vzťah učiteľa k žiakovi je viac-menej úradný, oficiálny. Niektorí učitelia sa usilujú „založiť svoje vzťahy k žiakom na afektívne neutrálnych, inštrumentálnych formách správania“.⁹

Na druhej strane však nemožno vplyv pravidiel pedagogickej komunikácie na žiaka absolutizovať. Ako sme už uviedli, tieto pravidlá tvoria len jednu, a to formálnu stránku komunikácie. Nezabráňujú však, aby i v rámci daných obmedzení bol obsah komunikácie medzi učiteľom a žiakmi kognitívne a afektívne hodnotný. Typ komunikovaného obsahu teda môže do značnej miery kompenzovať nedostatky platných pravidiel pedagogickej komunikácie.

Vzhľadom na uvedené vlastnosti platných pravidiel pedagogickej komunikácie bude poučné odpovedať na otázku, aké boli zdroje, ktoré viedli k ich vzniku. Hlbšie poznanie príčin ich vzniku je prvým krokom k ich prehodnoteniu a k hľadaniu nápravných opatrení.

Súčasný znenie pravidiel pedagogickej komunikácie na základnej škole nie je znením novým. Ich základnú orientáciu možno nájsť v dávnejšej minulosti.

Sú založené na koncepcii žiaka ako v podstate nesamostatnej osobnosti a na koncepcii vyučovacieho procesu ako v podstate jednosmerného pôsobenia na dieťa ako na objekt vedenia, poučovania a formovania. Objektovému chápaniu žiaka zodpovedá požiadavka, aby bol zvonku dobre riadený.¹⁰

Z tejto koncepcie žiaka vyplýva spôsob riadenia jeho činnosti, vrátane riadenia komunikácie. Z neho vyplývajú i viaceré ďalšie vlastnosti vyučovacieho procesu, ako je atmosféra v triede a vzťahy medzi učiteľom a žiakmi.

Dlhodobé pôsobenie tejto koncepcie vyučovania formuje žiaka s istými vlastnosťami. Pritom tieto vlastnosti sú zhodné s tými, ktoré sa predpokladali u žiaka pri vzniku tejto koncepcie. Tým sa kruh uzaviera. Žiakova činnosť presvedčuje učiteľa (školské orgány) o jeho nesamostatnosti, závislosti na vonkajších podnetoch atď. To potvrdzuje zdanlivú správnosť predtým vytvorenej koncepcie vyučovania.

Striktnú koncepciu riadenia činnosti žiaka a chápanie žiaka prevažne ako objektu výchovy možno dokumentovať takými situáciami, v ktorých by umožnenie žiakovej komunikačnej aktivity neznamenal narušenie chodu vyučovacej hodiny. Platné pravidlá pedagogickej komunikácie však takúto aktivitu neprípúšťajú. Takouto situáciou je napríklad pauza v komunikácii. V iných sférach života je pauza v reči komunikujúceho signálom pre ďalšieho komunikujúceho, aby sa ujal slova. V triede toto však nie je povolené. Po odmlčaní učiteľa alebo žiaka ďalší žiak sa nemôže spontánne zapojiť do komunikácie. Hovoriť môže, až keď dostane od učiteľa povolenie.¹¹

Koncepcia vyučovania i z nej vyplývajúce znenie pravidiel pedagogickej komunikácie na základnej škole však nevyšli len z istých teoretických východísk alebo intuitívnych predstáv o žiakovi. Ovplyvnili ich i celkové podmienky, za ktorých sa na základnej škole učí. Všimnime si hlavne jednu podmienku, ktorá je pri komunikácii veľmi dôležitá — počet žiakov v triede. V učebni je prítomných obvykle okolo 30 žiakov. To kladie mimoriadne nároky na výchovné, vzdelávacie a organizačné zvládnutie vyučovacej hodiny učiteľom. Striktné znenie pravidiel pedagogickej komunikácie túto činnosť učiteľovi značne uľahčuje. Preto sa nemožno diviť, že sa táto verzia komunikačných pravidiel tak dlho drží pri živote. Je vcelku isté, že pri menšom (napr. polovičnom) počte žiakov by sa pedagogická komunikácia riadila ľahšie. Priaznivejšie podmienky vyučovania by poskytli lepší základ odlišnej verzii pravidiel pedagogickej komunikácie na základnej škole.

CESTY K ZMENE

Ak máme uvažovať o zmene pravidiel pedagogickej komunikácie v prospech väčšej komunikačnej voľnosti žiaka, musíme sa predovšetkým usilovať o dôslednejšie presadzovanie subjektového poňatia žiaka.¹² Pravidlá pedagogickej komunikácie budú slúžiť ako jeden z nástrojov realizácie tohto poňatia. Okrem toho je potrebné hľadať také postupy, metódy a formy vyučovania, ktoré subjektové poňatie žiaka posilňujú. Párové a skupinové organizačné formy, ktoré sa najviac v tejto súvislosti propagujú v pedagogickej literatúre, predstavujú však len jedno z riešení. Možnosti poskytovať žiakom

väššie komunikačné príležitosti existujú i pri frontálnom vyučovaní. Otázky môže v triede dávať nielen učiteľ, ale i žiaci. Kladú ich učiteľovi i spolužiakom. Učiteľ môže nielen sám poskytovať žiakom poznatky, ale aj ich žiadať (umožňovať im), aby poznatky sami vyhľadávali, triedili, hodnotili a použili v reálnych alebo simulovaných situáciách. Komunikačné vlastnosti vyučovacích hodín sa tým výrazne zmenia. Iniciátorom komunikácie sa vo väčšom počte prípadov stane žiak, vzrastie miera jeho komunikácie so spolužiakom, narastá dĺžka jeho verbálneho prejavu. Uvedené návrhy nie sú nové ani v teórii, ani v praxi. Rad tvorivých učiteľov ich používa vo vlastnej vyučovacej činnosti.¹³

Presadenie takejto koncepcie vyučovania si však vyžaduje prehodnotiť i niektoré ďalšie otázky. Jednou z nich je ponímanie disciplinovaného a nedisciplinovaného správania žiakov. Aktívne komunikačné činnosti sa vyznačujú vyššou mierou pracovného ruchu: žiaci sú hlučnejší, vstávajú, opúšťajú svoje stabilné miesta, existuje i paralelný hovor dvoch alebo viacerých žiakov. Učiteľ má často tendenciu tieto javy potlačovať, pretože zotrvačnosťou uňho pôsobí snaha o nastolenie iného typu disciplíny. Pri nej všetci žiaci ticho sedia a hovorí len jeden žiak, ktorý dostal od učiteľa slovo. Nová koncepcia vyučovania by však mala byť založená na vnútornej disciplíne žiaka, t. j. na tom, že vezme pridelenú úlohu za svoju, pracuje zodpovedne a uvedomele. Tiché sedenie nemusí byť vždy prejavom vnútornej, ale len vonkajšej disciplíny.

Druhým problémom je počet žiakov v triede. Ako sme už uviedli, veľkosť triedy je faktorom, ktorý výrazne ovplyvňuje niektoré vlastnosti komunikácie. Rozdelenie žiakov do párov alebo skupín je len jedným riešením. Vhodným by bol i menší počet žiakov pri frontálnom vyučovaní. Toto sa na našich základných školách realizuje pri niektorých vyučovacích predmetoch (ruský jazyk, pracovné vyučovanie, telesná výchova).¹⁴ V zahraničí sa však uplatňuje i pri iných typoch predmetov.¹⁵

V súvislosti s požiadavkou znížiť počet žiakov v triede je potrebné upozorniť na to, že táto úprava sama osebe nemusí priniesť zmenu v charaktere pedagogickej komunikácie. Záleží na učiteľovi, na jeho poňatí komunikácie a postoji k žiakom, akým spôsobom využije organizačnú úpravu na skvalitnenie vyučovania.

Veľkosť triedy nemusí byť rovnaká pri tom istom vyučovacom predmete na každej hodine. Pri niektorých činnostiach (napr. diskusia) je možné voliť menší počet žiakov, pri iných (prednáška) zase naopak triedy s počtom 150 i viac žiakov. Tento typ vyučovania bol overený a vyskúšaný v zahraničí, napr. v ZSSR a USA.¹⁶ Niekedy sa spája s používaním menších časových jednotiek vyučovania — modulov (približne v rozsahu 20 min). Každý vyučovací predmet môže mať denne pridelený jeden alebo viac modulov. Negatívnou vlastnosťou flexibilného rozvrhu je jeho značná náročnosť na plánovanie a organizáciu práce školy. Preto sa vždy a všade nemusí osvedčiť.

Vyučovanie, v ktorom sa uplatňujú skupiny s rôznym počtom žiakov, nemôže prirodzene používať učebne rovnakej veľkosti a tvaru, ale naopak učebne variabilné. Ako ukazuje S. Karfíková, architektúra školských budov sa od dávnej minulosti podnes neustále prispôsobuje požiadavkám pedagógov. Tren-

dom, ktorý v súčasnosti prevláda, je úsilie o flexibilitu a variabilitu školských priestorov.¹⁷

Ďalší problém, na ktorý chceme upozorniť, súvisí s rozmiestnením žiakov v triede. Rozmiestnenie, ktoré prevláda na väčšine našich základných škôl, je vhodné skôr pre prednáškový spôsob vyučovania, nepodporuje však komunikáciu žiakov tvárou v tvár. Preto vzniká požiadavka rozmiestniť žiakov tak, aby boli jednak v zornom uhle učiteľa, jednak aby mohli vzájomne uskutočňovať kontakty. Niektoré návrhy na nové rozmiestnenie žiakov v učebni už boli vyskúšané aj u nás.¹⁸

* * *

V tomto príspevku sme opísali pravidlá pedagogickej komunikácie na základnej škole, pokúsili sme sa určiť ich dopad na žiaka a hľadali sme niektoré možnosti zmiernenia striktného riadenia pedagogickej komunikácie. Ako sa ukázalo, problém pravidiel pedagogickej komunikácie nemožno riešiť izolovane, ale len spolu s ďalšími prvkami vyučovania.

POZNÁMKY

¹ Pozri napríklad prácu J. Průchu *Jazyk a verbální komunikace jako činitel výchovně vzdělávacího procesu*. Pedagogika, 21, 1971, č. 6, s. 867—882, a prácu Z. Helusa *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha, SPN 1982, s. 34—38.

² Väčšina poznatkov o pedagogickej komunikácii u nás existuje vo forme štúdií a článkov roztrúsených v rôznych časopisoch. Prvou monografickou prácou zameranou na popis pedagogickej komunikácie v učebni je knižka J. Mareša a J. Křivohlavého *Sociální pedagogická komunikace ve škole* (Praha, SPN v tlači). Na túto problematiku je zameraná i samostatná kapitola práce J. Průchu *Perspektivy vzdělání* (Praha, SPN 1983). Problematikou komunikatívnych zručností učiteľa sa systematicky zaoberá E. Vyskočilová (pozri napr. jej prácu *Schopnost vychovávat*, Praha, KPÚ 1969). Problematike pedagogickej interakcie a komunikácie boli venované dva celoštátne semináre, ktoré sa uskutočnili v r. 1980 a 1985 v Hradci Králové. Zborník referátov z prvého seminára, ktorý vyšiel pod redakciou J. Mareša, má názov *Interakce učitel—žáci a učitel—studenti* (Hradec Králové, Pedagogická fakulta a Odbor školství VČKNV 1981).

³ Gavora, P. a kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava, Veda (v tlači).

⁴ Bobnevová, M. I.: *Social'nyje normy i regulacija povedenija*. Moskva, Nauka 1978, s. 3, 62.

⁵ Wiemann, J. M.: *Explication and Test of a Model Communicative Competence*. In: Morse, B. W. — Phelps, L. A. (eds.): *Interpersonal Communication: A Relational Perspective*. Minneapolis, Burgess 1980, s. 100—116.

⁶ Prvé pokusy o teoretické spracovanie pravidiel pedagogickej komunikácie v škole u nás možno nájsť v citovanej práci J. Mareša a J. Křivohlavého a v práci P. Gavora a kol.: *Základné otázky pedagogickej komunikácie*. Bratislava, Ústav experimentálnej pedagogiky SAV 1981, s. 3.

Podnety skúmať pravidlá komunikácie prichádzajú do pedagogiky zo sociolingvistiky. Táto dynamicky sa rozvíjajúca disciplína v poslednom období mapuje pravidlá komunikácie v rozličných oblastiach (v komunikácii pacient—lekár, v komunikácii na sú-

de, v telefonickom rozhovore, pri diskusii v rozhlase a televízii). Pritom v konkrétnych prípadoch sa spája s ďalšími vedami — s medicínou, právom atď. Do tohto širokého kontextu zapadá i problematika pravidiel pedagogickej komunikácie.

Okrem pravidiel preskriptívnych (predpisových, príkazových) sa však v súčasnej vede uvádzajú i pravidlá deskriptívne (opisné). Deskriptívne pravidlo je zovšeobecnením z pozorovania istého správania. Keď sa pri pozorovaní ukazuje veľmi silná tendencia výskytu istého druhu správania, toto sa označuje ako pravidlo. Rozdelenie komunikačných pravidiel na kodifikované a konvencionalizované sa týka len preskriptívnych pravidiel. Deskriptívne pravidlá nemôžu byť kodifikované. S istou nadsádzkou ich môžeme označiť za konvencionalizované. Deskriptívne komunikačné pravidlá možno nájsť napr. v práci A. Bellacka a kol. *The Language of the Classroom* New York, Teachers College Press 1966. Záverečná (šiesta) kapitola tejto práce prináša súhrn empirických zistení formulovaných do podoby „pravidiel“.

⁷ Mareš, J. — Gavora, P.: *Standardizování výzkumného protokolu o vyučovací hodíně*. Pedagogika, 35, 1985, č. 3, s. 307 — 318.

⁸ Pri posudzovaní nejednoznačných situácií, ktoré sa týkali plnenia prvého komunikačného pravidla, sme použili „hodnotenie s nadržiavaním“. Ak sa z protokolu vyučovacej hodiny nedalo jasne určiť, či je žiakova replika spontánna alebo nespontánna, hodnotili sme ju ako spontánnu. Išlo napríklad o prípady, keď replika mohla vzniknúť na základe neverbálneho pokynu učiteľa, čo sme z protokolu nemohli zistiť. Predpokladáme, že údaje, ktoré sme takto získali, sú priaznivejšie, než je reálna situácia. Žiak na vyučovaní býva ešte viac znevýhodnený, než ukazujú naše výsledky.

⁹ Alan, J.: *Společnost — vzdělání — jedinec*. Praha, Svoboda 1974, s. 95.

¹⁰ Bližšie o tomto chápaní hovorí práca Z. Helusa *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha, SPN 1982, s. 14 — 15.

¹¹ Striktný charakter riadenia pedagogickej komunikácie učiteľom nemá len kvalitatívny aspekt (spôsob vedenia žiaka, typ zásahov). Významné sú i jeho kvantitatívne ukazovatele. Učiteľ zasahuje do komunikácie veľmi často. Podľa výskumu L. Šimčákovvej za minútu vysloví v priemere 3 výroky, ktorými riadi verbálnu komunikáciu žiaka. Za celú vyučovaciu hodinu je to v priemere 161 zásahov. Sú to pokyny na začatie, pokračovanie alebo ukončenie výpovede žiaka, ďalej sem patria výroky týkajúce sa kontroly alebo potvrdenia porozumenia výpovede, opravovanie a hodnotenie výpovede. (Šimčáková, L.: *Riadenie verbálnej komunikácie na 2. stupni ZŠ*. Kandidátska dizertačná práca. Bratislava, Ústav experimentálnej pedagogiky SAV 1985).

¹² Podrobnejšie o takomto chápaní žiaka pojednáva Z. Helus v citovanej práci, s. 14 a 142 — 147.

¹³ Z nedávno uverejnených inovačných návrhov upozorňujeme na „metódu kombinovanej diskusie“ J. Rybárovej. Jej podstatou je dialóg žiakov o problémovej otázke, ktorý sa uskutočňuje bez zasahovania, resp. len s malým zasahovaním učiteľa. (Bližšie pozri v práci Hejný, M. — Rybárová, J.: *Pojmotivečný proces vo vyučovaní matematiky*. Pedagogika, 34, 1984, č. 5, s. 599 — 611). Iným inovačným návrhom sú „bloky aktivizačných podnetov“ M. Šimončičovej. Ide o samostatné riešenie úloh žiakmi, ktoré sa uplatňuje pri rozličných organizačných formách — individuálnej, párovej, skupinovej, diferencovanej do oddelení. (Šimončičová, M.: *Porovnávací analýza tradičnej a netradičnej pedagogickej komunikácie vo výchovno-vzdelávacom procese na 2. stupni ZŠ*. Referát na 2. pracovnom seminári o pedagogickej interakcii a komunikácii. Hradec Králové 1985).

Inovačné metódy a organizačné formy sa nezavádzajú ľahko. Prekonanie starých stereotypov učiteľa i žiakov si vyžaduje dlhodobý nácvik. J. Rybárová uvádza, že trvalo približne tri mesiace, kým si všetci žiaci zvykli na nový spôsob práce.

¹⁴ Stojí za povšimnutí, že s výjimkou ruštiny ide o vyučovací predmety s prevahou neverbálnej komunikácie. Ruština sa od iných vyučovacích predmetov, na ktorých prevláda verbálna komunikácia, líši tým, že je zameraná na zvládnutie nového komunikačného nástroja.

¹⁵ Pozri prácu J. Průchu *Perspektivy vzdělání*. Praha, SPN 1983, s. 54.

¹⁶ Turčenko, V. N.: *Vědeckotechnická revoluce a revoluce ve vzdělání*. Praha, SPN, 1977, s. 168—170; Bishop, L. K.: *Individualizing Educational Systems*. New York, Harper and Row 1971, s. 23—29.

¹⁷ Karfíková, S.: *Vyučovací prostory pro nové pedagogické metody*. Pedagogika, 21, 1971, č. 6, s. 921—934.

¹⁸ Pozri například Skalková, J.: *Od teorie k praxi vyučování*. Praha, SPN 1978, s. 101.

ПЕТЕР ГАВОРА

ПРАВИЛА КОММУНИКАЦИИ УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Автор описывает и анализирует правила управления коммуникацией между учителем и учениками в основной школе. Эти правила определяют компетенцию учителя и учеников в коммуникации – т. е., кто определяет тему, кто иницирует коммуникативный акт, длительность речи, положение участников коммуникации (сидя, стоя) и место в классе, где будет коммуникация совершаться. Современные правила коммуникации, как их кодифицирует внутренний режим в школе, сокращают права учеников и подчеркивают

права учителей. Эмпирическое исследование (23 учебных уроков в основной школе) показало, что правила коммуникации строго соблюдаются. В статье анализируются отрицательное влияние, которое может иметь строгое соблюдение правил коммуникаций на качества самой коммуникации и психические и аффективные характеристики ученика. Автор подчеркивает необходимость изменения правил коммуникаций и определяет условия для осуществления этих изменений.

PETER GAVORA

RULES OF TEACHER-PUPIL COMMUNICATION IN BASIC SCHOOLS

The rules that guide teacher-pupil communication in basic schools are described and analyzed. These rules express the right of who (teacher or pupil) may open the communication act, determine the topic, length of speech, position of participants (standing, sitting) and the area in the classroom in which communication will take place. The current communication rules, which are part of the School Code, heavily overemphasize the rights of the teacher at the expense of those of the pupils'. An empirical survey

in 23 basic school lessons revealed that the communication rules had been strictly obeyed. Possible negative effects of the current version of communicative rules are expected not only on teacher-pupil communication itself but also on pupils' cognitive, affective as well as conative characteristics. A need of changing the current version of communicative rules is stressed, and conditions under which these could be adopted are described.