
formou. Knihu plně doporučuji všem studentům učitelských oborů, učitelům a ředitelům škol a také pracovníkům České školní inspekce, kteří by mohli

s využitím těchto výzkumných poznatků adekvátněji posuzovat kvalitu pozo-
rované výuky ve třídách.

Jan Průcha

ŠEĎOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha : Portál, 2012. 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

Člověk by řekl, že o komunikaci ve školní třídě už bylo vše podstatné napsáno. A že je tedy svým způsobem nesmysl pouštět se do další knihy, která bude stejně jen variací na totéž. Autor této recenze přiznává, že si po zjištění, že autoři recenzované monografie zpracovávají takto „neaktuální“ téma, kladl otázku, co zajímavého chtějí ještě objevit.

Publikovaná monografie dává na tuto otázku docela pádnou odpověď. Ve srovnání s některými monografiemi nepokrývá *Komunikace ve školní třídě* tak rozsáhlý soubor fenoménů. Také nehýří různými odkazovými sociálně-psychologickými teoriemi. To je ale spíše její předností.

Především, v duchu zlatého pravidla kvalitativního (etnografického) výzkumu autoři odhalují svůj metodologický postup: říkají, od kolika respondentů (16 učitelů na čtyřech základních školách v 7.–9. ročníku), v jakých přesně popsaných podmínkách jaká data získali (videozáznamy, pozorování, rozhovory a dotazníky pro žáky) a jakým způsobem nálezy verifikovali. Hlavně ale říkají, co nesledovali nebo nezvládli sledovat, a co jim jako výzkumníkům vadilo nebo je dráždilo.

Zpracování dat bylo též kvantitativní, ale to tvořilo spíše pozadí či rámec snahy porozumět základní struktuře výukové komunikace, strategiím učitelů a žáků, využívání jednotlivých prvků (otázky a odpovědi) a mocenské vztahové hry, kterou komunikace ve školní třídě utváří. Pět kapitol (č. 2–6) podrobně a velmi přesvědčivě popisuje reálnou komunikaci ve školní třídě (jde o výuku humanitních předmětů). Nejprve popisuje základní strukturu výukové komunikace (IRE/IRF, tedy iniciace učitelem – replika žáka – zpětná vazba či hodnocení učitele) s jejími nositeli a časovými charakteristikami. Tuto partii rozvíjí kapitoly o učitelových otázkách a žakovských odpovědích. Máme tak doložen empiricky aktuální obraz výukové komunikace prizmatem otázek a odpovědí: učitelé jsou aktivní v 75 % času a platí tzv. třetinové pravidlo, dvě třetiny uzavřených otázek mají nižší kognitivní náročnost (definovanou bloomovskou taxonomií kognitivních aktivit) a jen třetina vyšší; u otázek otevřených je poměr právě opačný – pouhá třetina z nich má nižší kognitivní náročnost. Na základě těchto dat, dobře ilustrovaných konkrétními pří-

klady, můžeme konstatovat mírný posun k vyšší aktivitě žáků za posledních 30 let (25 % aktivního času oproti 15 % na konci 70. let).

V úvodu se definuje výuková komunikace jako „výměna sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky“. Je to nejběžnější, avšak také nejbezbarvější a nejvíce nicneříkající vymezení. Předznamenává pozitivistický pohled na komunikaci jako změřenou frekvenci interakcí. Přitom hned úvodní zamyšlení nad „řeči školy“ s etnometodologickými příklady garfinkelovského ražení naznačuje, že autoři jdou jinou cestou. Snaží se komunikaci uchopit jako společné konstruování významů, jejich zpřesňování, míjení se apod. pod vlivem nejen „textu“ (učivo, intence učitele), ale také „kon-textu“ (časování, délka, gesta, předchozí otázky atd.). Tohle v práci je také a je škoda, že to sami autoři více nezvýraznili. Pozorný čtenář to však najde.

V kapitole o žákovských odpovědích není zajímavé ani tak to, že se konstatuje prevalence odpovědí kratších, uzavřených, s nižší kognitivní náročností. Zajímavé je zvýraznění tzv. žákovského registru (pravidel, která musí dodržovat, když se sebedefinuje jako žák) a také pestré strategie nalezení správné odpovědi bez potřebné znalosti, resp. bez úplného porozumění otázce. První téma historicky zpracoval Mehan již v 80. letech, kdy upozornil, že jde především o pohyb na křehké „hranici“ mezi školním a osobním či neškolním kódem (žák ne/umí „přečíst“ z otázek

či slovního doprovodu otázky, z této (re)definice kon-textu, jaký je vlastní text – to může být jeho osobní problém vyplývající z jeho sociokulturního prostředí, ale také problém učitele, který v komunikaci spoléhá, aniž si to uvědomuje, na příliš mnoho zamlčeného, implicitního, ale rozdílné odpovědi žáků přičítá jejich inteligenci nebo pílí). Druhé téma, tj. strategie hledání adekvátní odpovědi, lze vnímat i pozitivně. I při frekventovaném „doplnění posledního slova do věty“ může jít svým způsobem o projev inteligence (tj. čtení) struktury diskurzu.

Práce v logice IRF pokračuje analýzou zpětné vazby (hodnocení) od učitele. Jde vlastně o kritickou fázi, jejíž podoba teprve zpětně definuje otázku-odpověď jako významotvornou jednotku. Autoři předkládají přehled typů zpětné vazby (zamlčené hodnocení dominuje, ale je třeba vzít v potaz, že v kontextu celé sekvence IRF není problémem – tím je z výukového hlediska spíš to, co autoři nazvali „past relativismu“ – žáci se nedočkají pevného referenčního bodu, tj. hodnotící reakce učitele, a mohou si vyvodit, že všechny odpovědi na určitou otázku jsou „tak nějak“ správné a rovnocenné. Cenné jsou postřehy o tom, jak učitelé navigují žáky ke správné odpovědi, co hodnotí (tempo a formu) a že nadhodnocují aktivitu a zapojení žáků (nabízí se asociace s výzkumy preferenčních postojů učitelů k žákům, které provedli Helus s Pelikánem v 80. letech – jde o učitelský profesní invariant?).

Pozoruhodná je relativně stručná kapitola o komunikaci iniciované žáky – přesvědčivě ilustruje typy žákovských spontánních otázek i komentářů. Připomíná se v ní provázanost identitnětvorných postupů se snahou splnit adekvátně úkol nebo porozumět mu.

Protože autoři konstatují celou řadu fenoménů, které je (nebo snad předpokládáná normativní očekávání na podobu „naší školy“ nebo její „reformy“?) zjevně neuspokojují, předkládají v kapitole 7 jakýsi ideál, resp. žádoucí model v podobě dialogického vyučování. Jimi zjištěný empirický stav se totiž výrazně odlišuje od „běžného dialogu či konverzace“ a abscentuje v něm „střídání různých mentálních perspektiv“ (Bachtin). Dialog znamená otevřenost, vnášení něčeho originálního a jedinečného do rozhovoru všemi aktéry. Koncept dialogického vyučování opřený o Vygotským inspirované a Brunerem rozvinuté schéma interakce s oporou o zkušenější osobu (lešení) je aplikován na empirický materiál autorů (byť se v něm tyto formy nacházejí ve výrazné menšině). Výsledkem je identifikace tematické diskuse a produktivního dialogu jako dvou forem dialogického vyučování, u nichž autoři zdůrazňují kriticky i potíže (stručně: dialog včetně originality a otevřenosti ještě nezaručuje kognitivní přínos, tj. že se žáci něco naučí). Závěrem autoři sympaticky relativizují ideální model tím, že odmítají zaměňovat výukový dialog, jeho parametry a funkce, s dialogem v mimovýukovém prostředí (každo-

denním, spontánním). Velikost skupiny a hlavně vázanost dialogických situací na kurikulum způsobují, že dialogické vyučování nelze absolutizovat a přesvědčovat učitele, aby vyučovali jen pomocí něj. Velmi výstižně říkají: „*koncept dialogického vyučování, jenž je doposud poněkud akademický, by se měl více přiblížit realitě školního života*“ (s. 212). To je radost číst v době, kdy se s oblibou absolutizuje ten či onen zaručeně reformní koncept či metoda (a když se ne tak úplně osvědčí v realitě, pak tím hůř pro realitu).

Logicky se nabízí otázka, proč tomu tak je. Proč učitelé využívají všech těch komunikačních interakcí s malou dialogičností, a přitom deklarují potřebu dialogičnosti. Interakční podobu preferují, protože představuje symbolický ideál (když už procesy učení nelze vidět). Avšak v reálné výuce je nutné rozlišovat situace uvádění a vysvětlování nové látky (interakce se žáky demonstruje a zviditelňuje procesy učení, argumentační stavbu pojmů a tvrzení apod.) a situace opakování a procvičování (sem spadá většina výukové komunikace, jejíž funkcí ovšem je spíše disciplinovat – a to nejen vnějškově, současně se ukáží i myšlení). Navíc, toto učitelské „rozlišování“ ve výukové komunikaci plní selektivní funkci, protože žáky rozřazuje a současně je udržuje v určité kategorii (ti lepší, tahouni, jsou aktivně zapojováni do prvního typu interakcí, zatímco průměrní a slabší do interakcí procvičovacích a disciplinujících). Uvedené zjištění považuji za jeden z originálních

přínosů práce. Slouží také k završení její logické stavby.

Komunikace totiž vypovídá o mocenských vztazích ve školní třídě. Je hrou o moc, vyjadřuje moc zdánlivě bezmocných (abych připomněl více než 20 let staré úvahy a texty Jana Slavíka). Čtenářsky nejpříťažlivější jsou typy mocenských konstelací ve školní třídě a kázeňských technik (zobání z ruky, přesilovka, tahanice, cirkulace moci – na tomto místě bych připomněl též Klusákův „diktát“ prezentovaný v první polovině 90. let). Srozumitelná synoptická tabulka mocenských konstelací ve výukové komunikaci dokládá, jak se v každém okamžiku kombinuje lokalizace moci se sdílenou nebo konfliktní interpretací výukové situace (učitelem vs. žáky). Klasická struktu-

ra IRF se nejlépe snáší s mocenskou konstelací, kdy má učitel dění ve třídě pod kontrolou. Proto neustále převládá (troufám si říci, že nejen v našich školách).

Závěrečná kapitola shrnuje nálezy a pokouší se o obecnější model dobré výukové komunikace respektující nezbytnou mocenskou rovnováhu ve školní třídě.

Recenzovaná práce představuje cenný přínos k poznání pedagogické komunikace – jen v minimální míře opakuje již poznané. Vyniká pečlivostí v práci s daty a pojmy a je napsána svěžím jazykem, který umožní se do četby ponořit. Určitě by si ji měli přečíst nejen studenti a specialisté na pedagogickou komunikaci.

Stanislav Štech