

Jazyk a verbální komunikace jako činitelé výchovně vzdělávacího procesu

PhDr. JAN PRŮCHA, CSc.,
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, Praha

Jazyk a jeho prostřednictvím realizovaná verbální komunikace jsou nezbytnou podmínkou fungování každého sociálního systému. Sotva kdo pochybuje, že také v procesech školního vyučování mají oba tyto činitelé neobyčejně důležitou úlohu. Jak např. ukazují některé práce (Z. Zabrowski, 1965; B. Kujal, 1970, aj.), optimální fungování komunikace mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny pozitivně ovlivňuje účinnost vyučování. Učitelova řeč spolu s texty učebnic a jiných informačních prostředků používaných ve vyučování má nezastupitelnou úlohu při uskutečňování základních vzdělávacích úkolů, jako je vytváření vědomostí a dovedností žáků (J. Skalková-Procházková, 1962, aj.). Organizované pedagogické prostředí stimuluje rozvoj řeči dítěte a skrze ni i jeho intelekt (A. R. Lurija, 1930, aj.).

Vzhledem k těmto skutečnostem překvapuje, že celkově se v rámci marxistické pedagogiky (a československé pedagogiky zvláště) dosud nevěnovala téměř žádná soustavná pozornost výzkumu jazyka a verbální komunikace v podmínkách školního vyučování. Cílem tohoto článku je naznačit určité základní, ale dosud neřešené či podceňované problémy jazyka a komunikace ve školním vyučování, jež považujeme za aktuální z hlediska potřeb marxistické pedagogické teorie a praxe socialistické školy.

I.

Problém »jazyk v podmínkách školního vyučování« představuje komplex různých otázek, které můžeme rozčlenit zhruba do tří skupin:

1. **O t á z k y t ý k a j í c í s e j a z y k a (ř e č i) ž á k ů**, zejm. úroveň osvojení mateřského jazyka žáky v různých věkových obdobích, závislost tohoto osvojování na různých mimojazykových podmínkách, jako jsou sociální, kulturní aj. charakteristiky žáka a prostředí, v němž vyrůstá; dále užívání různých forem a stylů jazyka v různých školních a mimoškolních situacích, vliv prostředků masové komunikace na osvojování a užívání jazyka žáky, atd.

2. Otázky týkající se jazyka (řeči) učitelů, zejm. variabilita v užívání jazyka učitelem ve školním vyučování v závislosti na věku, pohlaví, vzdělání, osobnostních a jiných charakteristikách učitelů, dále na typu školy, vyučovacím předmětu, vyučovacím postupu, atd.

3. Otázky týkající se verbální komunikace v školním vyučování, zejm. charakteristiky verbálních kontaktů mezi učiteli a žáky, vliv různých komunikačních struktur na aktivitu a výkon žáků, atd.

Je nutno zdůraznit, že tyto skupiny problémů nejsou na stejné úrovni — problémy (1) a (2) jsou vlastně komponenty širší problematiky (3). Rozlišení uvedených skupin má nám sloužit především jako základní klasifikace k ujasnění celého komplexu vztahů a souvislostí mezi jednotlivými otázkami, jejichž řešení se z menší části může opírat o konkrétní analytická zjištění, z větší části však zůstává dosud nepodloženo spolehlivými empirickými a experimentálními údaji.

Pokud jde o první problémový okruh, zhodnotili jsme na jiném místě (J. Průcha, 1970, 1971 b) nové teoretické koncepce a výzkumy zaměřené na explikaci procesu osvojování jazyka u dětí předškolního a školního věku. Za jeden z nejzávažnějších poznatků, který vyplynul z oživeného zájmu o studium dětské řeči v celosvětovém měřítku,¹⁾ lze považovat to, že osvojování mateřského jazyka nekončí v raném dětském věku (přibližně 3—5 let), jak se obvykle soudí, nýbrž pokračuje až do školních let (do věku 9 let a dále). Přitom nejde pouze o kvantitativní narůstání slovní zásoby dítěte (toto obohacování lexika probíhá nejen v školním období, ale v různé míře i v dospělosti), ale i o osvojování struktury jazyka (především syntaxe) a hlavně o osvojování různých forem užívání jazyka (stylů).

Tento fakt má přímé důsledky pro vyučování mateřskému jazyku, ale i širší důsledky pro pedagogickou teorii a praxi. Především nelze považovat za správný takový stav, běžný v současnosti, kdy teorie vyučování mateřskému jazyku (stejně jako didaktika cizích jazyků a jiných učebních předmětů) nepřihlíží k úrovni osvojení jazyka u žáků různého věku (přesněji: nemá k dispozici potřebné údaje, jež by měly vzniknout z konkrétních analýz stavu osvojení mateřského jazyka u žáků). To je podle našeho názoru jedna z hlavních příčin neuspokojivých výsledků vzdělání v mateřském jazyce u nás, jak o tom svědčí řada pozorování a analýz.²⁾ Existují ovšem i příčiny jiného druhu, zejména spočívající jednak v zastaralé psychologické koncepci, o níž se opírá vyučování mateřskému

¹⁾ Srov. např. materiály brněnského mezinárodního symposia o dětské řeči Colloquium paedolinguisticum (1970), v nichž se také odráží interdisciplinární přístup k této problematice spojením aspektů lingvistických a psycholingvistických, psychologických, pedagogických, lékařských aj.

²⁾ Srov. např. M. Kala (1965, s. 30): »Z dosavadního předběžného výzkumu na různých českých školách zatím vzniká dojem, jako by škola... brzdila vývoj vyjadřovacích schopností žáků, ačkoliv o to usiluje různými slohovými pracemi písemnými i projevy ústními. Lze konstatovat, že sdělovací aktivita se často zmenšuje ve srovnání s nižšími postupnými ročníky ZDŠ.«

jazyku,³⁾ jednak v nesystémovém, většinou »mechanicky skladebném« vyučovacím postupu, převládajícím v naší školské praxi.⁴⁾

V současné době se stále častěji prosazují názory (viz např. A. A. Leontjev, 1969), že dnes není možno na vědecké úrovni řešit problém vyučování mateřskému i cizím jazykům, aniž bychom se opírali o poznatky teorie řečové činnosti (psycholingvistiky), vysvětlující procesy osvojování a užívání jazyka, a o analytické údaje o úrovni osvojení jazyka u dětí různého věku (srov. např. J. Hubáček, 1970). Oba přístupy se ovšem vzájemně podmiňují, tzn. teoretické modely psycholingvistiky nemohou samy o sobě přispět k optimalizaci vyučování jazyku, nejsou-li opřeny o základní charakteristiky řečové činnosti u konkrétní populace žáků. Zatímco u nás je situace v této oblasti velmi nepříznivá (kromě ojedinělých a často povrchních analýz řečových projevů žáků, převážně psaných, neprovádí se soustavný výzkum řeči českých ani sloveských žáků, který by měl bezprostřední pedagogické cíle,⁵⁾ v některých jiných státech (SSSR, Polsko, Anglie, Švédsko, Finsko) se rozvinulo zkoumání těchto závažných problémů. V Sovětském svazu jsou dnes široce využívány poznatky teorie řečové činnosti pro různé pedagogické aplikace. Zvláště je uplatňován tento interdisciplinární přístup ve výzkumu vyučování mateřskému jazyku a cizím jazykům, a to v kooperaci psychologů, pedagogů, lingvistů, lékařů a jiných odborníků v řadě sovětských vědeckých pracovišť.⁶⁾

Důležitý (a našimi pedagogy zatím plně nedoceněný) problém představuje *závislost rozvoje řeči a myšlení dítěte na sociálním a výchovném prostředí*. Je třeba připomenout, že již na počátku 30. let zabývali se sovětské vědci velmi intenzivně tímto problémem — např. V. A. Dobromyslov (1932) analyzoval řeč dělnických dětí, A. R. Lurija (1930), M. D. Gromov (1930), I. A. Kotljář, G. S. Fejman (1930) aj. analyzovali a porovnávali řeč městských, venkovských a bezprizorních dětí. Lurijova teze o vlivu sociálního a pedagogického prostředí na rozvoj řeči a myšlení dítěte má i dnes hluboce aktuální platnost: »Každé organizované pedagogické prostředí, každé začlenění dítěte do určité sociální organizace především stimuluje a utváří jeho řeč a skrze ni transformuje jeho intelektuální činnost; naopak každé nedostatečně organizované prostředí vede k proti-

³⁾ Srov. např. závěry Z. Holubáře (1970, s. 27): »Rozborem učebnic českého jazyka na národní škole jsme se přesvědčili, že pokud se opírají o psychologickou koncepci, je to téměř výlučně koncepce asocianistická... Podstatné pro nynější postup v učebnicích českého jazyka je, že za východisko pro tvoření pojmů je považováno vnímání ukazovaných jevů. »Ukazování« na předměty a jevy a spojování těchto předmětů a jevů s příslušným slovem a v mluvnici s příslušným pojmem je často typický postup pro národní školu.«

⁴⁾ Srov. kritické stanovisko B. Kujala (1970, s. 89): »Žák je učitelem veden k dosahování jednotlivých zvláštních cílů bez souvislosti s obecnějšími cíli, bez sledování vztahu mezi nimi. Tak se např. žák učí postupně o jednotlivých družích vět a na závěr má dojít k pojmu věta a její druhy, k poznání vztahů a souvislostí mezi nimi.«

⁵⁾ Jedinou výjimkou je interdisciplinární »psycho-pedagogicko-lingvistický« výzkum zahájený již před několika lety kolektivem pracovníků českého jazyka a katedry pedagogiky a psychologie na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Výsledky tohoto výzkumu byly dosud publikovány ve dvou sbornících: *K příčinám výchovných a vzdělávacích potíží v 6. ročníku základní devítileté školy* (1965) a *Některé poznámky k otázkám vyučování mateřskému jazyku 1967*. Srov. též recenzi V. J. Pecha v tomto čísle, s. 937 n.

⁶⁾ Viz podrobněji J. Průcha (1971 a).

chůdným výsledkům: nerozvíjí užívání jazyka, nýbrž ponechává řeč v jejím primitivním stavu... Řeč více než kterákoliv jiná funkce našeho chování závisí na konkrétních historických podmínkách, v nichž se rozvíjí. To je důsledkem toho, že — jakožto činnost sloužící komunikativním potřebám — rozvíjí se v nejtěsnějším kontaktu s jinými lidmi... Avšak značná závislost řečové činnosti na konkrétní sociální situaci nevyplývá jen z toho, že řeč má komunikativní funkce... Řeč je také spojena se všemi intelektuálními operacemi dítěte, s veškerou jeho rozumovou zkušeností. A protože i tato rozumová zkušenost dítěte je bezprostředně spojena se specifickými zvláštnostmi sociální situace, je nutno i zde předpokládat maximální závislost řečové činnosti, realizující a utvářející určitou sociální zkušenost, na tom konkrétním prostředí, v němž bylo dítě vychováváno.« (A. R. Lurija, 1930, s. 8—9).

Lurijovy a jiné výše uvedené práce vytyčily výzkumné perspektivy (»popsat řeč a charakter kolektivní zkušenosti dětí žijících v konkrétních sociálních a pedagogických podmínkách«), na něž se teprve v posledních letech začíná nově navazovat. Např. A. Jacikjavičus (1969) zkoumal úroveň osvojení jazyka (ruštiny) jednak v sovětských venkovských školách, jednak v městských školách a zjistil závažné rozdíly v závislosti na typu školy, a to zejména v 8. ročnících: žáci 8. roč. venkovské školy měli téměř o polovinu horší výsledky v různých testech zjišťujících úroveň osvojení jazyka než žáci stejných ročníků městských škol. Přitom známky v příslušném učebním předmětu naprosto nekorelovaly s těmito rozdíly.

V Sovětském svazu byl nedávno zahájen rozsáhlý sociolingvistický výzkum řeči žáků nižších ročníků ruské základní školy. V tomto projektu, nazvaném »Mluvená řeč žáků« (viz V. V. Garanina, 1970), se zkoumají mluvené projevy žáků, a to v rovině syntaktické, morfologické a lexikální. Cílem výzkumu je zjistit průběh vývoje mluvené řeči žáků, stanovit průměrné charakteristiky procesu postupné diferenciacie stylu běžně mluvených projevů a hovorového stylu spisovného jazyka. »Objasnění věkových zvláštností mluvené řeči má značný význam pro metodiku vyučování mateřskému jazyku, protože umožní, aby učitel rozpoznal, co je v řeči dětí podmíněno pouze tematikou a mluvenou formou řeči... a co je naopak způsobeno nedostatečným rozvojem řeči a nedostatečnou úrovní osvojení spisovného jazyka a vyžaduje tudíž jednak opravování, jednak procvičování zaměřené na obohacování a rozvoj řeči.« (V. V. Garanina, 1970, strana 214.)

Komplexní psycho-sociolingvistické pojetí tohoto projektu se projevuje v tom, že rozvoj mluvené řeči žáků různých věkových kategorií je zkoumán v závislosti na různých psychologických, sociálních a pedagogických podmínkách, zvláště: a) stupeň »načtenosti« žáků, b) školní prospěch (v mateřském jazyce a celkově), c) sociální struktura rodiny a životního prostředí žáka, d) individuálně psychologické charakteristiky žáka, atd.

Je nepochybné, že takové výzkumy mohou přinést důležité poznatky jak pro pedagogickou praxi, zvláště vyučování jazykům, tak pro některé obecné problémy pedagogické teorie. Proto se také např. v Sovětském svazu věnuje značná pozornost různým zjištěním a hypotézám vznikajícím v pomezích oblastech pedagogiky, lingvistiky a sociologie, resp. sociální psychologie jazyka. Jednou z těchto zajímavých hypotéz je teorie

britského badatele B. B. Bernsteina, podle níž si žáci osvojují »omezený« nebo »propracovaný« kód mateřského jazyka v závislosti na svém sociálním původu a dalších sociálně kulturních podmínkách. Např. v Anglii děti z dělnických rodin si osvojují převážně »omezený« kód a školní vyučování tuto tendenci ještě prohlubuje, což je příčinou jejich slabšího školního prospěchu, různých omezení v pozdějším společenském uplatnění apod.⁷⁾

V nedávno vydané knize pokrokového britského pedagoga D. Lawtona, Sociální třída, jazyk a vyučování (Social Class, Language and Education, 1968) jsou obsažena nová experimentální ověření Bernsteinovy hypotézy. Lawton dokazuje (také s využitím poznatků sovětských prací), že existuje závažný sociálně pedagogický problém: značná část dětí dělnického původu v Anglii nedosahuje vyššího vzdělání — »je prokázáno, že nedokonalost v užívání jazyka je zde velmi důležitým brzdícím faktorem a že jazyková nedokonalost je „kumulativním deficitem“, tj. zábranou, která vytváří začarovaný kruh potíží zvětšujících se během školních let« (s. 157). V důsledku toho snaží se Lawton ukázat některé cesty k zlepšení daného stavu tak, aby odstraněním jazykového deficitu byl i dělnickým dětem zajištěn stejný přístup k vzdělání jako dětem jiných sociálních vrstev.

I když konkrétní Bernsteinovy a Lawtonovy údaje se týkají žáků anglických, vyrůstajících v značně odlišných podmínkách než děti v socialistické společnosti, nelze ani u nás tyto poznatky opomíjet. V souvislosti se snahou zajistit všem dětem rovnocenné vzdělání vyvstává i pro marxistickou pedagogiku otázka rozdílů a případných deficitů řeči dětí, záviselých na sociálních a jiných podmínkách. Sotva lze vyslovovat domněnku, že u nás existují rozdíly v osvojování jazyka u dětí dělnického původu a u dětí jiných sociálních vrstev, nemáme-li k tomu potřebné analytické doklady.⁸⁾ Avšak na druhé straně je oprávněné předpokládat, že diference v užívání »omezeného« a »propracovaného« kódu mateřského jazyka se u našich žáků projevují, i když v jiné rovině: jako jazykové rozdíly mezi mladšími a staršími žáky, mezi žáky z městského a venkovského prostředí aj.⁹⁾ Rovněž se domníváme, že rozdíly mezi »omezeným« (neformálním) užíváním jazyka u žáků a »propracovaným« (formálním) užíváním jazyka u učitelů mohou být příčinou různých nedostatků ve vzá-

⁷⁾ Srov. práci L. R. Hertzoga (1970), publikovanou ve sborníku gruzínské psychologické školy, v níž se Bernsteinova hypotéza interpretuje na základě pojmu »ustanovka« (»záměr činnosti«) a v níž je nastíněna závažnost této problematiky pro konkrétní pedagogické účely.

⁸⁾ Ve výše zmíněném výzkumu českobudějovických pracovníků (viz pozn. 5) byly však zjištěny určité korelace mezi sociálním prostředím žáků a některými charakteristikami jejich řečových dovedností. Např. J. Lála (1965) zjistil u žáků 6. roč. v jihočeském pohraničním městě určité závislosti mezi kvalitou čtení a sociálním prostředím žáků (povolání rodičů, početnost rodiny aj.). Pokud jde o správnost a zvukovou kvalitu čtení, autor shledal, že »procento dětí z dělnického a rolnického prostředí v podprůměrných skupinách převyšuje hranici danou sociálním profilem celé třídy« (s. 155). I když tato zjištění nelze zdaleka považovat za reprezentativní pro české žáky, přesto naznačují určité problémy existující i u nás, zejména problém konkrétního a exaktního vymezení příčin a způsobů nápravy zaostávání žáků v učebním předmětu mateřský jazyk aj.

⁹⁾ Srov. např. údaje z výzkumu mluvených projevů žáků ZDŠ, studentů a učňů v Ostravě, jež jsou publikovány v pracích A. Knopa, F. Krušiny (1967) a F. Krušiny, J. Říhové (1968).

Podle našeho názoru je objektivní analýza řeči učitelů jedním z ústředních problémů ve zkoumání vyučovacího procesu. Nejde přitom jen o zjištění základních lingvistických charakteristik učitelské řeči, ale hlavně o prozkoumání toho, jak tato řeč stimuluje rozvoj řeči a myšlení žáků.¹³⁾ Je známo, že v častých případech k této situaci nedochází, řeč učitele je »zjednodušená«, tj. snažící se přiblížit jazykové úrovni žáků, uniformní a frázovitá, po obsahové stránce často napovídající řešení místo podněcující řešení apod.

Zvláštní pozornost zde vyžaduje analýza učitelových otázek určených žákům. Na základě předběžně výzkumné sondy (záznam a analýza řeči několika učitelů při vyučování v 6. a 8. roč. jedné pražské ZŠ) jsme zjistili, že v řeči učitelů se vyskytuje značný podíl tzv. nazývacích otázek (typu: *Této sloučenině říkáme jak...?*), vyžadujících od žáků pojmenovat určitý jev bez ohledu na to, zda pojmenování je opřeno o znatlost jevu, jeho podstaty, vlastností, vztahů, zacházení s ním atd. Naopak tzv. uvažovací otázky (typu: *Proč...?*), tj. vyžadující od žáků přemýšlení, zdůvodnění atd., jsou méně časté. Obdobně J. Skalková-Procházková (1962) konstatuje, že na školách se lze velmi často setkat »se soustavným používáním pouze takových otázek, které vyžadují jen reprodukci učiva, jemuž se žák předtím naučil, nebo které směřují k připomínání jednotlivých izolovaných faktů« (s. 19). V takových případech dochází k zdánlivé aktivitě žáků, ve skutečnosti jde však o odpovědi primitivní, mechanické, jednoslovné, nevyžadující samostatného abstrahování, zobecňování a formulování.¹⁴⁾

Celkově lze říci, že nejen učitelé mluví při vyučování příliš mnoho a žáci příliš málo, ale také, že učitelé si většinou neuvědomují, jaké působení vyvolává jejich řeč u žáků. D. Barnes (1969) výstižně formuluje tento problém a jeho praktický dosah, když říká na adresu učitelů: *jestliže mluvíte takto nesprávně, omezujete aktivitu žáků ve svých hodinách a tím brzdíte jejich vzdělávání.*

Značná pozornost se věnuje těmto otázkám v britské pedagogice (srov. např. D. Barnes 1969; D. Lawton, 1968), což je hlavně důsledkem skutečnosti, že osvojení a užívání formálních stylů angličtiny má určité sociální důsledky pro mluvčího (ostatně obdobná situace je i u nás: žák, který by si neosvojil a v příslušných komunikačních situacích neužíval spisovný jazyk, by se např. nemohl uplatnit v některých povoláních apod.). V nedávno publikovaném dokumentu »Jazyková politika v kurikulu« (A Language Policy Across the Curriculum, 1969), připraveném londýnskou pedagogickou institucí National Association for the Teaching of English, jsou obsaženy některé konkrétní pokyny k zvyšování pozitivního působení učitelů na řeč a myšlení žáků.

Řeč učitelů při vyučování stejně jako řeč žáků nelze ovšem hodnotit

¹³⁾ O funkci učitelova slova viz podrobně v knize J. Skalkové-Procházkové (1962, zvl. s. 130 a násl.). Srov. též B. T. Lichačev (1970) o verbálním ovlivňování jako součásti pedagogického působení.

¹⁴⁾ V práci J. Skalkové-Procházkové (1962, s. 99) je uveden typický příklad takové situace v hodině literárního čtení: Učitelka: *Zde jsme četli, jak Neruda měl krásné sánky, na které byl pyšný. Z čeho měl sánky?* Žák: *Ze sudu.* — Uč.: *Byl Neruda nevěrný chudým lidem?* Ž.: *Nebyl.* — Uč.: *Chtěl se někdy počítat mezi panské synky?* Ž.: *Nechtěl.* Atd.

izolovaně, nýbrž je třeba je zkoumat ve vzájemné souvislosti, tak, jak se projevují v komunikačních aktech v průběhu vyučování.

III.

Třetí okruh problémů se týká verbální komunikace v školním vyučování. Z hlediska teorie sociální komunikace je školní vyučování typem komunikačního procesu (s určitými specifickými rysy), který sestává z opakovaných komunikačních aktů (např. vyučovacích hodin). Za hlavní specifičnost komunikace ve školním vyučování považujeme to, že 1. v sobě slučuje prvky skupinové komunikace a masové komunikace,¹⁵⁾ 2. má určité konstantní, neproměnné rysy, dané prostorovou uspořádaností prvků a subjektů této komunikační situace. Pokud jde o první specifický rys, ve školním vyučování se vyskytují takové formy, kdy prvky skupinové komunikace nebo naopak prvky masové komunikace nabývají převahy nad druhými. Např. při výkladu nové látky nebo při tzv. školní přednášce se prvky masové komunikace projevují v tom, že učitel zastává trvale roli mluvčího, není zde zpravidla zpětná vazba mezi mluvčím a příjemci, avšak současně nejde o masovou komunikaci v pravém slova smyslu, neboť množina příjemců (žáků) je relativně malá, její členové jsou učiteli známi a také prostorová vzdálenost mezi mluvčím a příjemci je relativně malá.

Pokud jde o druhé specifikum, školní vyučování ve své klasické podobě, je konstantně situováno (třída ve školní budově), má konstantní členění prostoru, konstantní zařízení a konstantní lokalizaci komunikantů (učitel u katedry, žáci pravidelně rozmístění v lavicích či u stolků atd.). Tyto dispozice vytvářejí poměrně ustálené typy komunikace v průběhu vyučování (srv. níže o komunikačních strukturách). Vedle těchto konstantních rysů má komunikace ve školním vyučování i mnoho rysů proměnných, daných např. osobností učitele, jeho vztahu k žákům, jeho náladou, vztahy mezi žáky samotnými, celkovou atmosférou¹⁶⁾ při vyučování apod.

Za hlavní otázku problematiky komunikace ve školním vyučování lze považovat zjištění základních charakteristik verbálních kontaktů mezi učitelem (učiteli) a žákem (žáky) ve třídě v průběhu vyučovací hodiny. Ačkoli je školní vyučování historický a tolik rozšířený komunikační proces, existuje prozatím jen velmi málo údajů o těchto základních charakteristikách. Jedním z důležitých poznatků v této oblasti je to, že existuje značná nerovnoměrnost v počtu a trvání komunikačních kontaktů mezi učitelem a jednotlivými žáky. To bylo i u nás konstatováno v řadě dílčích výzkumů a pozorování týkajících se aktivity žáků. Tato nerovnoměrnost je způsobována různorodými příčinami. Například R. Rosenthal, L. Jacobson (1968) prokázali spolehlivě tzv. efekt očekávání (expectancy

¹⁵⁾ Podle J. Janouška (1968) je masová komunikace charakterizována především tím, že původce sdělení zastává trvale roli mluvčího vzhledem k množině příjemců, časově či (a) prostorově vzdálené.

¹⁶⁾ »Atmosféra« jako důležitá podmínka optimálního průběhu komunikace odráží složité vztahy mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem (srov. závažná zjištění J. L. Kolominského, 1969) — můžeme ji »vycítit«, ale nelze ji zatím přímo objektivně zkoumat. Podle V. Lamsera (1969) je atmosféra komunikační situace komplexem psychických jevů jako pocit intimity, blízkosti, cizoty, napětí, očekávání, atd.

effect) ve vyučování. Podle hypotézy těchto autorů mají učitelé různé představy o budoucím výkonu jednotlivých žáků, očekávají od nich odlišné odpovědi k určitému zadanému úkolu či otázce. Učitelé také vyžadují lepší výkon od žáků, k nimž chovají »vyšší očekávání«, a naopak spíše akceptují horší výkon od žáků, k nimž chovají »nižší očekávání«. Později zjistili J. E. Brophy a T. L. Good (1970), že učitelé také komunikují (vědomě či nevědomě) tato svá rozdílná očekávání žákům a naopak žáci projevují tendenci (vědomě či nevědomě) odpovídat učiteli rozdílně podle jeho komunikovaného očekávání. Posledně zmínění autoři dospívají k závěru, že »učitelé si často neuvědomují jemné difference ve svém chování v těch situacích, kdy systematicky komunikují svá odlišná očekávání jednotlivým žákům«, a dále správně konstatují, že »... takové chování učitele lze pozorovat a objektivně zjišťovat a tudíž, alespoň potenciálně, i měnit i usměrňovat« (s. 374).

S tím je v těsné souvislosti problém charakteru komunikace mezi učitelem a žáky, podmínek¹⁷⁾ a poruch jejího fungování. Komunikace ve vyučování musí splňovat určité obecné podmínky, společné komunikačním procesům všech sociálních systémů (zvláště dostatečnost, relevantnost, srozumitelnost, spolehlivost informací aj.), nemá-li docházet k jejím poruchám (zkreslení a nepropuštění informace aj.). Ve školním vyučování má komunikace a její správné nebo nesprávné fungování závažné důsledky. Nejenže komunikace jakožto pohyb (přenos) informací je základní podmínkou jakéhokoli vzdělávacího procesu, ale komunikace má i důležité výchovné aspekty. Především existuje úzká souvislost efektivnosti vyučování s charakterem a formami komunikace mezi učitelem a žáky. Na významnou úlohu komunikace ve třídě poukázal B. Kujal (1970) v souvislosti s hodnocením úspěšnosti pokusného modelu účinnějšího vyučování: »V jedné z experimentálních tříd se podařilo učiteli vytvořit optimální podmínky pro komunikaci mezi sebou a žáky a obráceně. Dosáhlo se tu značné vzájemné sdělnosti, dosti vysokého tempa v učební činnosti, její výrazné dynamičnosti« (s. 178).¹⁸⁾ Také polský badatel Z. Zaborowski (1965) upozorňuje na výchovné aspekty komunikace ve školním vyučování a rozebírá potíže v komunikaci mezi učitelem a žáky. Tyto poruchy mohou vyplynout z řady příčin, např. z nedostatku odpovídajících komunikačních dovedností na straně žáků, z vadné motivace, konfliktů aj. Oba zmínění autoři se také dotýkají ještě jiného problému, totiž souvislosti mezi komunikací a socializací žáků, jež je také dosud málo prozkoumána, ačkoliv je důležitá z hlediska vzájemného soužití a spolupráce v třídním kolektivu (srov. J. L. Kolominskij, 1969).

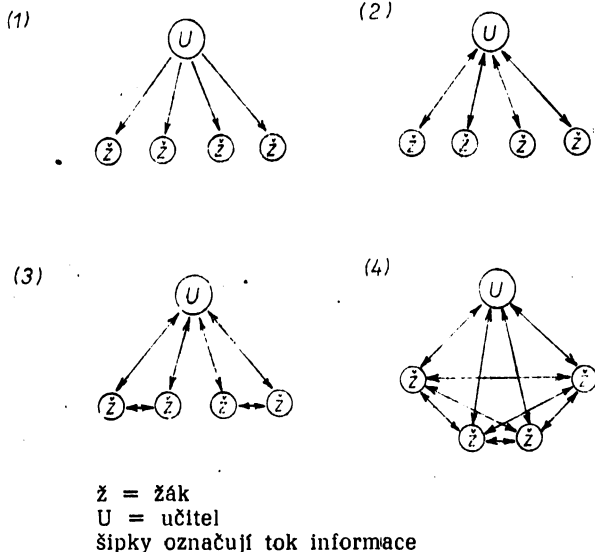
Další otázkou studia komunikace ve vyučování je problém komunikačních struktur. Jak je známo z teorie sociální komunikace (srov. J. Janoušek, 1968; V. Lamser, 1969), komunikační struktura vyjadřuje, jaký typ komunikace (z hlediska vztahů mezi prvky systému) a jaké komunikační kanály (z hlediska toku informace) se v daném sociálním systému vyskytují. Zkoumání komunikačních struktur ve školním vyučování má značnou důležitost, neboť je prokázáno, že komunikační struktury sociál-

¹⁷⁾ Srov. Z. Kolář (1971) o podmínkách realizace dialogu ve vyučování.

¹⁸⁾ Jak autor správně připomíná, »příčiny tohoto stavu lze ovšem vysledovat jen speciálním výzkumem« (s. 178).

ního systému ovlivňují jeho činnost, a to zejména v těchto ukazatelích (srov. J. L. Porket, 1969): a) rychlost a přesnost při dosahování cílů (řešení problémů, plnění úkolů atd.), b) koordinace činností a vztahů členů systému, c) pozice nositele autority, d) stabilita a adaptabilita sociálního systému při náhlých změnách, atd.

Ve školním vyučování se vyskytují v podstatě čtyři hlavní komunikační struktury, které je možno naznačit těmito schématy:



Jak jsme se již zmínili výše, školní vyučování se vyznačuje smíšením prvků skupinové komunikace a masové komunikace, což se projevuje i v typech komunikačních struktur. Komunikační struktura (1) představuje typ jednosměrné, vertikální komunikace (tj. pouze od učitele k žákům, bez zpětné vazby), jež je v dosavadní školské praxi velmi obvyklá a patrně převládající. Tento typ komunikační struktury se nejvíce přibližuje k masové komunikaci. Komunikační struktura (1) má vedle některých výhod i závažné nevýhody (učitel není informován, co žáci správně nebo nesprávně pochopili, nezná jejich názory, účinky svého verbálního a celkového chování atd.). Její využití by mělo být proto omezeno jen na některé vyučovací postupy, jako je např. školní přednáška (srov. o této metodě výkladu učiva u J. Skalkové-Procházkové, 1962).

Schéma (2) představuje komunikační strukturu, v níž probíhá dvou-
směrná komunikace mezi učitelem s jednotlivými žáky, ale nikoliv mezi žáky navzájem. Také tento typ komunikace se běžně vyskytuje ve školním vyučování (metoda rozhovoru, zkoušení aj.) a rovněž má vedle určitých předností (zejména zvýšení aktivity žáků) i některé nevýhody.¹⁹⁾

¹⁹⁾ Na ty upozorňuje J. Skalková-Procházková (1962, s. 88): »Nepopírám, velký význam především heuristického rozhovoru, který je skutečně velmi účinnou metodou z hlediska aktivního myšlení žáků... Znamená nepochybně krok kupředu oproti takovému postupu, kdy jednostranně převažuje metoda souvislého výkladu... Metoda rozhovoru má i své určité meze. Učitel totiž vede žáky obvykle k řešení problému krok za krokem sám, takže žák neprožívá a neřeší problémovou situaci v jejím celku, nerozvíjí soustavně jednotlivé články tohoto řešení.«

Komunikační struktura podle schématu (3) jeví se jako výhodnější, neboť je v ní obsažena nejen vertikální dvousměrná komunikace mezi učitelem a žáky, ale i prvky horizontální komunikace (např. mezi dvojicemi žáků). To ještě více zvyšuje aktivitu žáků ve srovnání se strukturami (1) a (2) a přispívá k zlepšenému výkonu celého třídního kolektivu. Nejvhodnější z hlediska výkonnosti jednotlivců a celého systému je komunikační struktura (4), v níž probíhá dvousměnná komunikace každého s každým. Jako optimální hodnotí tuto komunikační strukturu také Z. Zaborowski (1965): »Systém komunikace tohoto druhu můžeme považovat za optimální v procesu výchovy, poněvadž na jedné straně dává do pohybu spojení mezi všemi členy skupiny a na druhé straně určuje učiteli pozici, která nebrzdí komunikaci uvnitř skupiny. Tato pozice mu usnadňuje patřičnou regulaci komunikace v kolektivu« (s. 125).

Avšak v dosavadní praxi hromadného vyučování je tento typ komunikace stěží realizovatelný. I když např. Z. Zaborowski (1965) soudí, že tento typ komunikace může být realizován dokonce v nižších ročnících základní školy, domníváme se naopak, že v dnešní škole, kdy třídní kolektiv sestává z 30 i více žáků, je neuskutečnitelný. Počet možných komunikačních spojení totiž velmi rychle vzrůstá s počtem komunikujících osob, např. v systému 30 žáků + 1 učitel existuje potenciálně 465 komunikačních spojení.²⁰⁾ Z toho důvodu je uvedená komunikační struktura prakticky omezena jen na malé skupiny (maximálně 8–12 členů). Její důležitost pro komunikaci ve školním vyučování tím ovšem nezaniká, nýbrž právě naopak — s rozvíjením nových forem výchovně vzdělávacího procesu se v budoucnu ještě zvýší. Komunikační struktura (4) se totiž odlišuje od struktur (1), (2) a (3) také tím, že je strukturou neformální komunikace, kdežto zbývající tři struktury charakterizují formální komunikaci. I když systém »učitel — třídní kolektiv« je v podstatě formální organizací (tj. s formálními vztahy nadřízenosti a podřízenosti) a formální komunikace má v něm značnou převahu, vyskytuje se v něm i neformální komunikace,²¹⁾ která má důležité funkce výchovné a socializační. Neformální, přátelský kontakt učitele s žáky, při němž jsou žáci členy komunikační struktury rovnocennými s učitelem, pomáhá jednak odstraňovat napětí, nespokojenost a konflikty, vysvětlovat klepy, stížnosti atd. a současně upevňuje a usnadňuje formální vztahy, vytváří kladné emocionální vazby aj. Tuto důležitou roli neformální komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu vystihuje Z. Zaborowski (1965, s. 124), když říká: »Pro učitelovu práci je nezbytné umět vyslechnout to, co říkají žáci. Je třeba se snažit poznat názorové hledisko žáků... Žákům se má umožnit bezprostředně vyjádřit své názory a pochybnosti...«

S výzkumem komunikačních struktur ve školním vyučování těsně souvisí problém závislosti komunikace na prostorovém uspořádání komunikujících subjektů. Při tradičním prostorovém rozmístění sedí žáci ve školní třídě v pravidelných vzdálenostech od sebe a ve zvětšující se vzdálenosti od učitele. Tato lokalizace má přímý důsledek pro frekvenci a intenzitu kontaktů mezi učitelem a jednotlivými žáky. Zde opět existuje

²⁰⁾ Podle vzorce $k = \frac{N(N-1)}{2}$, kde k = počet komunikačních spojení, N = počet komunikujících osob.

²¹⁾ Srov. J. L. Porket (1970) o neformální komunikaci ve formálních organizacích.

řada různě exaktních pozorování o počtu komunikačních kontaktů mezi učitelem a žáky. Na základě těchto pozorování je možno vyslovit předběžnou hypotézu, že počet komunikačních kontaktů jednotlivých žáků s učitelem závisí na prostorovém rozmístění žáků ve třídě — čím větší je vzdálenost žáka od středu místnosti a od čelní stěny místnosti, tím menší je počet jeho kontaktů s učitelem.²²⁾

Konstantní prostorové rozmístění žáků ve školním vyučování se projevuje ještě jinými způsoby, zejména ve vlastních jazykových projevech žáků. To prokázal experimentálně S. Moscovici (1967) analýzou rozdílů vznikajících v komunikaci při umístění komunikantů »bok po boku« (pokusné osoby seděly vedle sebe jako ve škole), »tváří v tvář«, »zády k sobě« aj. Zjištěné rozdíly ukazují na odlišné důsledky jednotlivých typů lokalizace pro komunikační aktivitu subjektů a pro obsah a formu jejich jazykových projevů. Tohoto problému se dotýká také Z. Zaborowski (1965, s. 125), který doporučuje pro zvýšení aktivity žáků (při skupinovém řešení problému) rozmístění žáků kolem stolu ve tvaru trojúhelníku, obdélníku nebo podkovy.

Analýza verbální komunikace mezi učitelem a žáky, komunikačních kontaktů a vztahů v třídním kolektivu v školním vyučování i mimo ně představuje komplex problémů, které se dosud nestaly součástí hlubších pedagogických výzkumů,²³⁾ ale jejichž zkoumání a řešení by přispělo k zefektivnění výchovně vzdělávací činnosti. V této stati mohli jsme pochopitelně jen naznačit některé základní problémy. Detailnější výzkum daných problémů nelze ovšem provádět izolovaně, nýbrž v rámci uceleného systému hledisek pro analýzu vyučování, jehož rozpracování je nutno považovat za velice aktuální (srov. B. Kujal, 1970, zejm. s. 182 až 183). Pouze tato analýza dosavadní výchovně vzdělávací praxe může se stát podkladem pro vypracování perspektivních projektů systému výchovy a vzdělání v socialistické škole.

LITERATURA

- A Language Policy Across the Curriculum.* In: *Language, the Learner and the School*, Penguin Papers in Education, Middlesex, 1969, 117—128.
- Barnes, D., *Language in the Secondary Classroom.* In: *Language, the Learner and the School*, Penguin Papers in Education, Middlesex, 1969, 9—78.
- Brophy, J. E., Good, T. L., *Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance.* Journ. of Educat. Psych., 61, 1970, 365—374.
- Colloquium Paedolinguisticum (Argumenta lectionum).* Facultas Philosophica Universitatis Purkynianae Brunensis, Brno 1970.
- Dobromyslov, V. A., *K voprosu o jazyke rabočego podrostka.* Moskva 1932.

²²⁾ I když počet a intenzita komunikačních kontaktů žáka s učitelem závisí zřejmě i na jiných činitelích (jako např. individuální přístup učitele k žákům, různá aktivita samotných žáků atd.), v zásadě lze říci, že školní vyučování jako komunikační proces má určité konstantní rysy blízké tzv. sálové komunikační situaci (srov. V. Lamsar, 1969), jež vytvářejí charakter komunikace a determinují také počet a intenzitu komunikačních kontaktů v této situaci.

²³⁾ Srov. k tomu kritické stanovisko F. F. Koroleva (1970, zejm. s. 114).

- Garanina, V. V., *O plane naučnogo issledovanija po teme »Ustnaja reč' učaščichsja«*. In: *Russkaja razgovornaja reč'*, Izd. Saratov. univ., Saratov 1970, 213—216.
- Gottschalk, L. A., Gleser, G. C., *The Measurement of Psychological States Through the Content Analysis of Verbal Behavior*. Univ. of California Press, Berkeley 1969.
- Gromov, M. D., *Rečevyje reakcii derevenskogo rebenka*. In: *Reč' i intelekt*, Gosudarstvennoje izd. RSFSR, Moskva, 1930, 38—62.
- Hertzog, R. L., *Charakteristika ustanovki lingvističeskogo koda*. In: *Eksperimental'nyje issledovanija po psihologii ustanovki*. Izd. Mecničereba, Tbilisi, 1970, 208—267.
- Holubář, Z., *Myšlenkové operace a učení jazyku*. Studie CSAV, 8, Praha 1970.
- Hubáček, J., *Vyučování slohu*. SPN, Praha 1970.
- Jacikjavičjus, A., *Vltjanije rusknoj jazykovoj sredy na rečevyje navyki učaščichsja*. RJNŠ, 1968, No. 1, 17—21.
- Janoušek, J., *Sociální komunikace*. Svoboda, Praha 1968.
- Kala, M., *K problematice výzkumu vývoje vyjadřovacích schopností*. Sb. pedagog. institutu v Olomouci, ř. A, SPN, Praha 1965, 27—31.
- Knop, A., Krušina, F., *Poznámka k výzkumu mluvené řeči ostravské mládeže*. ČJL 18, 1967—1968, 85—90.
- Kolář, Z., *Dialog ve vyučování*. Pedagogika, XXI, 1971, 241—259.
- Kolominskij, J. L., *Psichologija ličnych vzaimootnošenij v detskom kollektive*. Izd. Narodnaja asveta, Minsk 1969.
- Korolev, F. F., *Sistemnyj podchod i vozmožnosti jego primeneniya v pedagogičeskich issledovanijach*. Sov. pedagogika, 34, 1970, č. 9, 103—115.
- Kotljář, I. A., Fejman, G. S., *Soderžaniye rečevych reakcij mladšego gorodskogo škol'nika*. In: *Reč' i intelekt*. Gosud. izd. RSFSR, Moskva 1930, 63—81.
- Krušina, F., Řihová, J., *Poznámky k syntaxi běžné mluvených projevů nejmladší generace města Ostravy*. Sb. prací pedagogické fak. v Ostravě, řada D-3, č. 11, 1968, 59—75.
- Kujal, B., *Některé teoretické a praktické problémy zvyšování účinnosti vyučování*. Vyd. Pedagogický ústav J. A. K. ČSAV, Praha 1970.
- Lála, J., *Situace v technice a v kvalitě čtení žáků na přechodu z 5. do 6. ročníku*. In: *K příčinám výchovných a vzdělávacích potíží v 6. ročníku základní devítileté školy*, Sb. studií Pedagog. fakulty v Č. Budějovicích, 1965, 133—176.
- Lamsar, V., *Komunikace a společnost*. Academia, Praha 1969.
- Lawton, D., *Social Class, Language and Education*. Routledge, London 1968.
- Leont'jev, A. A., *Jazyk, reč', rečevaja dejatel'nosť*. Prosveščeniye, Moskva 1969.
- Lichačev, B. T., *O predmete pedagogičeskogo vozdejstvija*. Sov. pedagogika, 34, 1970, č. 8, 81—91.
- Lurija, A. R., *Rečevyje reakcii rebenka i social'naja sreda*. In: *Reč' i intelekt*. Gosud. izd. RSFSR, Moskva 1930, 7—37.
- Moscovici, S., *Communication Processes and the Properties of Language*. In: L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 3, London 1967, 225—270.
- Pech, V., *Týmový výzkum vyučování mateřskému jazyku*. Pedagogika XVII, 1967, č. 6, 633—635.
- Porket, J. L., *Komunikační struktury*. Čs. psychologie XIII, 1969, 481—492.
- Porket, J. L., *Břečtan, neboli šíření neformálních informací ve formálních organizacích*. Čs. psychologie XIV, 1970, 473—483.
- Pressman, L. P., *Ispořzovanije kino i televidenija dlja razvittija reči učaščichsja*. Prosveščeniye, Moskva 1965.

- Průcha, J., *On a Psycholinguistic Study of Child Language Acquisition*. Ref. na Colloquium Paedolinguisticum, Brno 1970 (v tisku).
- Průcha, J., *Sovětský výzkum v psychologii řečové činnosti*. Čs. psychologie XV, 1971 a, 62—73.
- Průcha, J., *K teorii osvojení jazyka u dětí předškolního a školního věku*. Pedagogika XXI, 1971 b, 529—539.
- Průcha, J., *Psychologické a psycholinguistické výzkumy masové komunikace*. Čs. psychologie, 1971 c (v tisku).
- Rosenthal, R., Jacobson, L., *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart, Winston, New York 1968.
- Skalková-Procházková, J., *K základům vyučovacího procesu*. SPN, Praha 1962.
- Šimek, V., *Nad problematikou literární výchovy v televizi*. ČJL, XX, 1969—1970, 438—445.
- Vygotskij, J. S., Lurija, A. R., *Etjudy po istorii povedenija*. Gosud. inz., Moskva—Leningrad 1930.
- Zaborowski, Z., *Sociální psychologie a výchova*. SPN, Praha 1965.

Я И ПРУХА

ЯЗЫК И ВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ, КАК ФАКТОРЫ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Автор статьи пытается начертать некоторые основные, но в педагогике до настоящего времени еще мало исследованные проблемы языка и вербальной коммуникации в процессе школьного обучения, которые можно разбить на три группы:

1. Проблемы, касающиеся языка учеников, в частности, степени усвоения учениками родного языка по отдельным возрастным периодам; зависимости этого усвоения от разных социальных, культурных, воспитательных и других условий ученика в среде, в которой он вырастает; затем применения разных стилей языка в различных школьных и внешкольных ситуациях; воздействие массовой коммуникации на усвоение языка учениками и пользования им и т. д.

2. Проблемы, касающиеся языка учителей в частности, разнообразия пользования учителем разных форм языка в процессе школьного обучения в зависимости от возраста, пола, степени образования, личных свойств и других характеристик учителя, затем от типа школы, преподаваемого предмета и пр.

3. Проблемы, касающиеся вербальной коммуникации в процессе школьного обучения,

в частности, характеристики вербальных контактов между учителями и учениками, влияния различных структур коммуникации на активность и успеваемость учеников, зависимости коммуникации от пространственного размещения субъектов и др.

Анализ языка учеников и учителей и вербальной коммуникации между ними, коммуникационных контактов в классном коллективе и пр. представляет собой комплекс проблем, которые до настоящего времени не были подвержены более глубокому педагогическому исследованию, невзирая на то, что уже, например, Л. С. Выготский и А. Р. Лурия (1930) показали, что «на базе изучения речи можно решить целый ряд практических задач школы, воспитания и образования ребенка...».

Исследования вышеназванных проблем не могут, конечно, осуществляться обособленно, а только в рамках целостного системного анализа, совмещающего в себе педагогические аспекты с аспектами психолингвистическими, социолингвистическими, теорией социальной коммуникации и другими дисциплинами.

LANGUAGE AND VERBAL COMMUNICATION AS FACTORS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The aim of this paper is to point out some basic problems of language and verbal communication in classroom instruction, which have so far been given little attention in pedagogical research. These problems can be roughly divided into three groups:

1. Questions concerning the pupils' language, especially the level of the acquisition of the mother tongue by pupils in individual age groups, the dependence of this acquisition on various social, cultural, educational and other conditions and the environment in which the pupil is being brought up; then the use of various styles of language in various situations at school and out of school, the influence of mass communication on the acquisition and use of the language by pupils, etc.

2. Questions concerning the teachers' language, especially the variability in the use of various forms of language by the teacher in classroom instruction depending on the age, sex, education, personality and other characteristic traits of teachers, then on the type of school, the subject taught, etc.

3. Questions concerning verbal communication in classroom instruction, especially the characteristics of verbal contacts between teachers and pupils, the influence of various communicative structures on the activity and the performance of pupils, the dependence of communication on location, of subjects, etc.

An analysis of the language of pupils and teachers and of verbal communication between teachers and pupils, of communication contacts in class and the like, represents a complex of questions, none of which have so far been part of deeper pedagogical researches, although for instance L. S. Vygotskij and A. R. Luriya showed as early as in 1930 that »a number of practical problems concerning the school, training and education of the child... can be solved on the basis of the study of language«. Of course, the research into the given problems cannot be carried out in isolation, but within the framework of a complex systemic analysis in which pedagogical aspects will be connected with aspects concerning psycholinguistics, sociolinguistics, social communication theory and further disciplines.