

Recenze

ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., & ŠALAMOUNOVÁ, Z.

Komunikace ve školní třídě

Praha : Portál, 2012.

Když člověk recenzuje detektivku, neměl by prozrazovat čtenáři, kdo je vrah. Nad novou knihou výzkumníků z Ústavu pedagogických věd FF Masarykovy univerzity jsem si říkal něco podobného. Knihu vřele doporučuji. Proto bych neměl prozradit pointu, abych budoucím čtenářům nepokazil radost, již mi přinášelo sledování autory elegantně vystavěné cesty od (někdy překvapivých) faktů spojených s výukovou komunikací k hledání vysvětlení uvedených zjištění. Pokud se tedy recenzovanou knížku chystáte číst, zvažte možnost přeskočit zbytek mého textu (a v knize předmluvu, kde je pachatel prozrazen).

Práce vychází z tříletého výzkumného projektu, v jehož rámci autoři převážně kvalitativními postupy zkoumali komunikaci mezi učiteli a žáky na druhém stupni české základní školy. V úvodní kapitole je vymezen předmět výzkumu jako „výuková komunikace“ a je popsána metodologie výzkumu, který sledoval výuku šestnácti učitelů humanitních předmětů. Výzkumníci promyšleně získávali důvěru objektů výzkumu a snižovali reaktivitu nejprve v rozhovoru s učitelem, pak pozorováním několika vyučovacích hodin bez techniky, až nakonec přistoupili k pořizování videozáznamů, pro což bylo již v této fázi snazší získat souhlas. Data doplňoval další rozhovor s učitelem a žákovský dotazník.

Analýza a interpretace materiálu začíná základní charakteristikou komunikace ve výuce a jejích specifik. Představuje základní scénář IRF (iniciující otázka učitele – replika žáka – feedback učitele). Toto schéma je podrobně rozebráno v dalších třech kapitolách: zabývají se postupně učitelovými otázkami, žákovskými odpověďmi a učitelovou zpětnou vazbou. Následuje rozbor situací, které se od základního schématu odchyľují tím, že je iniciuje žák (šestá kapitola). Autoři vždy navazují na to, co je k danému tématu známo jak z předchozích domácích výzkumů, tak v zahraničí. Přezkoumávají dřívější nálezy, často je potvrzují, někdy korigují nebo originálně rozvíjejí a hlavně ilustrují svými daty. Na konci kapitol stručně formulují doporučení pro učitele vztahující se k dané oblasti komunikace.

Poměrně rozsáhlá sedmá kapitola vychází z předchozího zjištění, že vyučování v české škole není monologem učitele (jak se někdy soudí). Naopak je výuka značně

148 interaktivní, ale to ještě neznamená, že jde o plnohodnotný dialog. Proto se zde proti realitě výukové komunikace staví ideál dialogického vyučování, které by stimulovalo aktivitu žáků, podněcovalo jejich myšlení a rozvíjelo porozumění učivu. Takové vyučování, jež by nabývalo např. konkrétnější formy „tematické diskuse“ nebo „produktivního dialogu“, je zatím velmi vzácné. I pokud výzkumníci náznaky skutečné diskuse zaznamenali, chyběl v nich skutečný názorový střet a také důraz na argumentaci, jíž by žáci své názory podpořili. Zdá se, že učitelé takovou argumentaci ani nevyžadují, ani nerozpoznají, když už se vyskytne.

Závěrečné tři kapitoly se snaží porozumět zjištěním, k nimž autoři došli. Analýza subjektivních učitelských teorií komunikace, které autoři poznávají prostřednictvím rozhovorů, ukazuje významný vliv toho, zda je hodina věnována nové látce, nebo opakování. To ovlivňuje jak podobu komunikace, tak výběr žáků, kteří „dostanou slovo“. Následující kapitola odkrývá další, snad i hlubší příčiny dosud zmapovaných fenoménů především prostřednictvím foucaultovské kategorie moci: didaktické aspekty komunikace jsou ve škole vždy podřízeny sociálním, resp. regulativním cílům. S určitou nadsázkou lze říci, že mít ukázněné žáky je důležitější, než mít žáky vzdělané. V krátké poslední kapitole pak autoři přistupují ke konstrukci modelu, který porozumění uvedená v předchozím textu přehledně syntetizuje, a naznačují možný směr dalšího výzkumu, jímž by měla být uskutečnitelnost skutečně dialogického vyučování v praxi.

Knihy se mi jeví jako příkladné naplnění smyslu vědecké práce: zabývá se důležitým, vlastně všudypřítomným tématem, o kterém sice každý „něco“ ví. Toto vědění však autoři znovu přezkoumávají ve světle jak empirických zjištění, tak relevantní odborné produkce, aby některá obecně sdílená přesvědčení prohloubili, jiná korigovali, poukázali na jejich omezenou platnost apod. Jde o práci týmovou (kromě autorů uvedených u titulu se na práci podílel ještě J. Zounek, do sběru dat byli zapojeni ještě doktorandi a studenti FF MU), avšak působící naprosto kompaktně po formální i myšlenkové stránce. Vyžaduje to odvalu – vstoupit do terénu, který probádali i v našem prostředí zkušení výzkumníci, a posunout problematiku dál. Cení si i toho, že ve spolupráci s nakladatelstvím „nešetřili“ na recenzentech a nechali práci posoudit hned třem profesorem, vůdčím představitelům výzkumu pedagogické komunikace v česko-slovenském prostoru.

Knihy se programově nesnaží říci vše o tom, jak se komunikuje ve škole, ale omezuje se na interakci mezi učitelem a žákem ve výuce humanitních předmětů. Nesleduje tedy, co si žáci mezi sebou nebo žáci a dospělí říkají o přestávkách ani co si mohou žáci sdělovat při hodině mezi sebou v lavici. I když je precizně vymežováno, které formy komunikace jsou a které nejsou předmětem výzkumu, považují za problém netematizované omezení na mluvenou komunikaci mezi učitelem a žákem. Autoři se stále vracejí k rozvoji žákova myšlení jako ústřední funkci výukové komunikace a konstatují čtené deficity v tomto směru. Ve svém výzkumu však (podobně jako to činívají i tuzemské příručky pro rozvoj komunikačních kompetencí ve škole) nedoceňují psanou výukovou komunikaci. Dokonce i ty u nás často vysmívané jednoduché testy s uzavřenými otázkami přinášejí něco nového – v typické situaci písemné

úlohy s výběrem odpovědi žák odpovídá na základě kognitivní operace *rozpoznání*, při otázce položené ústně, kdy spíše nebývají nabídnuty odpovědi, jde o *vybavení*. Domnívám se, že významný potenciál pro rozvoj žákova myšlení mají ale zejména situace otázky s tvorbou písemné odpovědi, a to jak krátké, tak dlouhé (esej/test), neboť žák, ale i učitel a třída jsou ve značně odlišné situaci než při ústním položení otázky (zkoušení *viva voce*). Součástí takové úlohy může být i otázka explicitně vyžadující zdůvodnění (tedy argumentaci), což jinak v mluvené komunikaci ve škole chybí. Však také zdůvodňování odpovědí dělá českým žákům velké obtíže v mezinárodních šetřeních.

Zajímalo by mne, jak vypadá IRF, kdy učitel zadá písemný úkol, žák reaguje formulováním písemné odpovědi a učitel poskytuje zpětnou vazbu písemným komentářem, případně žák a učitel spolu komunikují ústně nad vzniklým artefaktem. Nemíjí tam právě prostor pro precizování myšlenek, pro soustředění se na obsah bez nutnosti hrát současně dostatečně zajímavé divadlo pro pasivní zbytek třídy, což je nutné při mluvené komunikaci?

Po formální stránce si umím představit lépe uspořádanou literaturu, kdy by práce jednoho autora byly uvedeny v logickém pořadí (třeba chronologicky). Práce odkazovaná (2007b) by se asi snáze našla za prací (2007a) než před ní apod. Tato nesystematičnost je ovšem důsledkem u nás platné citační normy. Kdyby se autoři rozhodli přejít k normě APA, jednak by se jim literatura v seznamu lépe systematicky řadila, jednak by se čtenáři knihy v seznamu lépe vyhledávaly. A protože od autorů recenzované práce se mnozí učíme, jak se má výzkum vypadat a jak se má prezentovat, dali by tím i zajímavý podnět k sjednocení nyní nesourodé citační praxe v českém prostředí.

Přes uvedené výhrady jde o knihu, která má hodně co nabídnout jak studentům a učitelům, tak začínajícím i zkušeným badatelům. Empirický materiál je důkladně vytěžen a propojen s teorií, aniž by kniha vystavovala svou vědeckost na obdiv. Pokud jde o doporučení praxí, která jsou v knize rovněž organicky zapracována, zaujmají autoři vzácně realistické stanovisko. Jejich analýza problémů výukové komunikace je podstatně hlubší a promyšlenější než u mnohých reformátorů, ale jejich návrhy řešení jsou mnohem opatrnější. Výuka v běžné české škole probíhá převážně frontálně v sálově uspořádané třídě s dominantní rolí učitele. Při snaze o zlepšení výuky se někdy doporučuje radikální změna výukových metod. Autoři sázejí na jiný přístup – na zkvalitnění těch formátů komunikace, které se ve třídě reálně vyskytují a zřejmě ještě dlouho budou převažovat. Nezbyvá než se těšit na jejich další publikace, které – doufejme – budou provázet nastoupenou cestu výzkumných a rozvojových aktivit.

Dominik Dvořák
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz