

Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost

JIRÍ MAREŠ

Abstrakt: Přehledová studie se zajímá o strukturální pohled na komunikaci ve škole. Nejde primárně o studium komunikačních sítí mezi účastníky komunikace, nýbrž o strukturální složky verbální komunikace samotné. Studie je členěna do dvou základních částí. První část se věnuje empirickým výzkumům struktury výukové komunikace, které proběhly v Československu a v České republice v letech 1968–2015. Druhá část zahrnuje vybrané zahraniční výzkumy, které se uskutečnily v letech 1975–2015. U nich se výběr se soustředil na studie, které se také zajímají o komunikační struktury, zejména pak o struktury typu IRF (iniciace – replika – zpětná vazba) a IRE (iniciace – replika – evaluace). Jedná se 49 studií publikovaných v angličtině. Výklad postupně odpovídá na tyto otázky: Kteří badatelé strukturu IRF/IRE poprvé identifikovali a v jakém kontextu? Za jakých podmínek a z jaké perspektivy byla tato struktura identifikována? Přišli jiní badatelé s úpravami této struktury? Jaké jsou názory odborné komunity na výzkumné využití této struktury? Které další komunikační struktury byly později ve výukové komunikaci identifikovány? Závěr studie nabízí rámcová doporučení, jak nově koncipovat zkoumání průběhu a výsledků výukové komunikace na českých základních a středních školách.

Klíčová slova: výuka, výuková komunikace, pedagogický výzkum, komunikační struktury, struktura IRF/IRE.

ÚVOD

Komunikace mezi lidmi je předmětem zájmu mnoha vědních oborů: lingvistiky, sociologie, historie, etnografie, právních věd, ale také literatury, hudebního, divadelního, tanečního a filmového umění, pedagogiky, psychologie, jakož i sdělovací techniky, vědy o počítačích atd. Mezilidská komunikace se přece odehrává v různých prostředích, v různých sociálních situacích, sleduje různé cíle. My se v této

přehledové studii soustředíme na komunikaci, která probíhá ve škole. Přesněji řečeno na komunikaci mezi učitelem a žákem či žáky, příp. mezi žáky navzájem, a to v průběhu vyučovací hodiny. Tím už je dán náš převládající přístup, jenž se pohybuje na pomezí pedagogiky a psychologie. Půjde nám především o sociálně-psychologický a pedagogicko-psychologický pohled na komunikaci ve školní výuce. Z hlediska typu přehledu jde o tzv. kritický přehled – *critical review* (viz Mareš, 2013).



1. CÍLE STUDIE A VÝBĚR PUBLIKACÍ

Cíle této studie jsou: 1. popsat základní směry vývoje teoretických názorů na proces a strukturu výukové komunikace; 2. na vybraných příkladech ukázat proměny výzkumných přístupů ke zkoumání průběhu a struktury výukové komunikace; 3. předložit rámcová doporučení, jak lépe koncipovat zkoumání výukové komunikace na českých základních a středních školách.

Nepůjde nám však primárně o studium komunikačních sítí, tj. sociálních struktur účastníků výukové komunikace. Zajímá nás, jak postupovali různí badatelé, když se snažili detailně zaznamenat, odborně popsat a důkladně analyzovat samotný *průběh*, *proces* výukové komunikace, tj. mluvený projev aktérů, jejich řeč. Neomezíme se jen na poznávání zprostředkující roli řeči ve škole. Budeme sledovat, které *typické struktury* byly ve výukové komunikaci identifikovány. Budeme se rovněž zajímat o funkce, které výroky aktérů ve výuce plní.

Na tomto místě však musíme připomenout dva důležité aspekty.¹ První spočívá v tom, že dorozumívání mezi lidmi, které (podle úrovně zkoumání a zvoleného hlediska) označujeme jako komunikaci nebo diskurs anebo dialog či sekvenci činností, je podvojně. Obsahuje totiž nejen obecně *procesuální* charakteristiky, ale také (ve svých dílčích složkách, dílčích etapách) i určité *struktury*. Mezi nimi

jsou přechody, tedy opět procesuální momenty. Druhý aspekt se týká *obsahu* dění: do komunikace proniká strukturální aspekt také prostřednictvím vyučovacího předmětu, přesněji učiva, o němž spolu učitel a žáci komunikují. Existuje nejen procesuální, ale také strukturální rozdíl v tom, zda jde o výuku matematiky, biologie, dějepisu, výtvarné výchovy, tělesné výchovy, českého či cizího jazyka atd.

Zvolené téma je v odborné literatuře předmětem soustředěného zájmu badatelů již po mnoho desetiletí a publikovaných prací jsou stovky. Bylo tedy třeba provést určitý výběr. U českých publikací jsme zvolili časové období 1968–2015 a tato klíčová slova: *výuková komunikace; pedagogická komunikace; komunikace ve třídě; výuková interakce; učitel–žák/žáci*. U novějších prací pak klíčová slova: *komunikační strukturaly; struktura IRF/IRE; sekvence IRF/IRE*. Volba počátečního časového intervalu byla dána tím, že v onom roce vyšla v Československu první odborná publikace věnovaná sociální komunikaci obecně a inspirovala zájem o zkoumání výukové komunikace.

U zahraničních publikací jsme zvolili časové období 1975–2015 a tato klíčová slova: *classroom discourse; classroom talk; classroom discussion; language of teaching; dialogic teaching; structure; structure IRF/IRE; sequence IRF/IRE*. Volba počátečního časového intervalu byla dána tím, že v tomto roce vyšla první publikace věnovaná strukturám ve výukové komunikaci. Publikace, jejíž výzkumná zjištění odstar-

¹ Děkuji anonymnímu recenzentovi za upozornění na tuto podvojnost.



tovala celosvětový výzkum a praktické využívání poznatků o struktuře IRF/IRE.

Kritéria výběru publikací do našeho přehledu byla tato: 1. text se věnuje primárně komunikaci ve výuce; 2. text obsahuje pasáž věnovanou komunikačním strukturám; 3. z hlediska zdroje jde o článek v recenzovaném časopise, monografii či kapitole v monografii, sborník či článek ve sborníku, kvalifikační práci, výzkumnou zprávu; 4. z hlediska žánru jde buď o přehledovou studii, nebo o výzkumnou studii, která přináší výsledky empirického výzkumu; 5. z hlediska jazyka jde o práci publikovanou v angličtině, češtině či slovenštině.

Pomocí internetu jsme ve specializovaných odborných databázích typu Science, Scopus, EBSCO vyhledali příslušné citace publikací a přečetli abstrakta vyhledaných publikací. Ukázalo se, že mnohé texty se našeho tématu dotýkaly jen okrajově anebo se klíčové slovo objevilo pouze v několika málo názvech prací uváděných v seznamu literatury, nikoli ve výkladové části textu. Výběr se tím výrazně zúžil. Poté jsme se pokusili dostat k plnému znění textů, což se ve většině případů podařilo. Byly však i případy, kdy identifikované články vyšly v časopisech, které nejsou zahrnuty v databázích předplacených Univerzitou Karlovou. Na tyto nedostupné plné texty jsme museli rezignovat. V této studii čerpáme ze 49 prací publikovaných v angličtině.

2. HISTORICKÉ OHLÉDNUTÍ ZA DOMÁCÍM KONTEXTEM

S hlubší analýzou různých aspektů mezilidské komunikace *obecně* (nikoli komunikace ve škole) se v naší zemi setkáváme na konci šedesátých let 20. století. Stačí připomenout dvě průkopnické práce: *Sociální komunikace* (Janoušek, 1968) a *Komunikace a společnost* (Lamser, 1969).

Pro naše téma je důležitější sociálně-psychologický přístup J. Janouška. Už jenom tím, že – na rozdíl od současných publikací o mezilidské komunikaci – pečlivěji rozlišoval rozdílné teoretické přístupy, z nichž pojetí komunikace vychází.² Janoušek také upozornil, že sociální psychologie hledá odpovědi otázky typu: co se říká (obsahová stránka), jak se to říká (formální stránka), kdo to říká (mluvčí), komu to říká (příjemce, posluchač), proč to říká (záměr mluvčího) a s jakým výsledkem (efekt u příjemce). Problémem bývá, že tradiční obsahová analýza, interakční analýza a také analýza záměrů a cílů si všímají jen dílčích momentů komunikace a rezignují na poznávání širšího kontextu. Nejde však jenom o sekvenci: záměr mluvčího – smysl sdělení pro mluvčího – denotace – smysl sdělení pro příjemce – efekt u příjemce.

Meziosobní komunikace navíc obsahuje ještě uspokojení určitých potřeb akterů, anticipování toho, jaký bude postoj partnera ke sdělovanému obsahu, antici-

² Zmíňme např. sociálně-interakční pojetí G. H. Meada, neobehavioristické pojetí verbálního chování u B. F. Skinnera, sociálně-psychologické pojetí opírající se pojem sociální styk (*obščenije*) u L. S. Vygotského a A. N. Leontjeva, existencialistické pojetí komunikace K. Jasperse, interakční chování a jeho obsahovou analýzu u R.F. Balesa atd.



pování postoje partnera k adresátovi sdělení, anticipování toho, co to asi u partnera vyvolá za efekty. Z pohledu sociální psychologie rovněž nevystačíme, říká Janoušek, jen se sociálními rolemi mluvčího a příjemce (příp. ještě pozorovatele celé komunikace). Průběh i výsledky komunikace jsou totiž ovlivněny např. společenskými normami, sociálním statutem aktérů (nadřízený–podřízený), sociální situací, v níž se vše odehrává (např. situace spolupráce–soupeření) atd. Janoušek se proto věnoval také sociální komunikaci, v níž už nejde o komunikaci dvojice osob, ale o komunikaci v rámci celých sociálních skupin, a přemýšlel i o masové komunikaci. Při sociální komunikaci totiž vznikají složité komunikační sítě a složitější komunikační struktury. Autor své obecné úvahy uzavřel myšlenkou, že primární funkcí komunikace je vzájemné porozumění a pochopení.

Publikace V. Lamsera (1969) je koncipována sociologicky a vychází z pojmu společenská, nikoli sociální komunikace. Pro naše téma je zajímavé rozlišení komunikačních situací, které jsou prostorově uspořádány či prostorově neuspořádány, jakož i pojem dispozičního prostoru pro komunikaci. Ten také určuje (spolu s počtem a velikostí sociálních skupin) strukturu komunikačních aktů. V publikaci nechybí rozlišení přímých a nepřímých kontaktů mezi komunikátorem a příjemcem (včetně stupně formálnosti a intimitnosti vztahu), jakož i rozlišení aktérů podle jejich sociálních rolí. Autor jako sociolog se důkladněji zabývá masovými komunikačními prostředky, propagandou,

výzkumem dopadů masové komunikace a veřejného mínění.

Obě citované práce obrátily pozornost pedagogů a pedagogických psychologů ke **komunikaci ve škole**, která do té doby nebyla v tehdejší Československu (na rozdíl od vyspělých zemí) systematictěji studována.

Dnes již víme, že komunikace mezi učitelem a žáky ve vyučovací hodině má specifickou podobu. Z jazykového hlediska se jedná o řečovou výměnu (*speech exchange*), která je svou podstatou institucionální. Obsahuje mj. vzorce, komplexy (*patterns*), které tvoří dohromady určité struktury a dají se s velkou pravděpodobností předpovědět (Luková, 2004). Výuková komunikace se řídí komunikačními pravidly, která jsou dána zčásti legislativně, zčásti tradicí, ale také požadavky konkrétního učitele na chování žáků (Gavora, 1987). Jak se výzkum komunikačních struktur v komunikaci mezi učitelem a žáky v bývalém Československu vyvíjel?

Pojem *komunikační struktura* výchovně-vzdělávacího procesu ve škole uvedl do naší pedagogiky J. Průcha (1971). Přistoupil k tomuto pojmu z hlediska hlavních aktérů a směru komunikace. Rozlišil čtyři základní struktury: 1. jednosměrnou strukturu jdoucí od učitele k žákům (bez zpětné vazby); 2. dvousměrnou komunikaci mezi učitelem a jednotlivými žáky se zpětnou vazbou (nikoli však komunikaci mezi žáky navzájem); 3. dvousměrnou komunikaci mezi učitelem a jednotlivými žáky a současně i mezi žáky navzájem; 4. dvousměrnou komunikaci „každého s každým“. Jeho studie byla koncipována jako přehledová, nikoli výzkumná.

V témže roce D. Tollingerová (1971) představila domácí odborné veřejnosti mikroanalytickou metodu A. A. Bellacka a spolupracovníků (1966). Bellackova metoda staví na myšlence, že výuková komunikace má podobu verbální hry (*language game*). Přesněji řečeno ve výukové komunikaci rozlišuje čtyři úrovně: hru (*game*), sub-hru (*sub-game*), cyklus (*cycle*), aktivitu či tah (*move*). Bellackova metoda umožňuje popsat strukturu výukové komunikace pomocí šesti parametrů: 1. mluvčí/subjektu činnosti, 2. typ komunikační aktivity, 3. učivo a jeho charakteristiky, 4. logické operace s učivem, 5. způsob výuky, 6. logické operace, které se na výuce podílejí (+ dva kvantitativní ukazatele). Pro naše téma jsou nejzajímavější první dva parametry. Subjektem pedagogické činnosti může být učitel, žák/žáci či technické zařízení. Komunikační aktivita (takto D. Tollingerová překládá výraz *move*) učitele či žáka nabývá podle Bellacka čtyř podob. Bývá to iniciační aktivita: buď strukturování (*structuring*) či kladení požadavků (*soliciting*) anebo reflektující aktivita: odezva na požadavky (*responding*) či reakce na odezvu na (*reacting*).

Bellack se spolupracovníky identifikoval při své analýze průběhu výukové komunikace u 15 učitelů v 15 vyučovacích hodinách na střední škole celkem 21 komunikačních struktur. Nemluví však o komunikačních strukturách, ale používá výraz *teaching cycles* – v českém překladu „výukové cykly“ (Tollingerová, 1971, s. 255). Existují dva výzkumy, které tento přístup aplikovaly v českých podmínkách. H. Bártková (1981) zjistila u 11 učitelů v 11 vyučovacích hodinách v 6. ročníku ZDŠ, že nejfrekventovanější jsou tři sekvence: SOL-RES-REA (36 %), dále

SOL, tj. učitelův požadavek bez jakékoli odezvy (17 %), SOL-RES, tj. požadavek, žákova odezva, ale bez učitelova reagování na žákovu odezvu (11 %). O mnoho let později D. Stolinská (2012, s. 111–112) konstatovala, že v souboru 50 učitelů v 50 třídách na 1. stupni ZŠ se z 21 identifikovaných sekvencí nejčastěji objevovaly čtyři: SOL-RES-REA (29 %), SOL-RES, tj. požadavek, žákova odezva bez učitelova reagování na žákovu odezvu (15 %), SOL, tj. požadavek bez jakékoli odezvy (12 %) a složitější sekvence SOL-RES-REA-RES ... REA (9 %).

Nejdůkladněji se komunikačním strukturám v pedagogické komunikaci věnovala (jak teoreticky, tak i výzkumně) slovenská autorka M. Samuhelová (1988), členka výzkumného týmu P. Gavory. Jako jedna z mála přesněji definovala samotný pojem komunikační struktura, což – bohužel – už pozdější autoři nepokládají za důležité a pracují volněji s pojmy *struktura*, *sekvence* či *vzorec*.

Podle Samuhelové **komunikační struktura** vyjadřuje způsob nebo typ uspořádání komunikantů v komunikaci a odráží vztahy mezi prvky této struktury. Prvky komunikační struktury jsou: učitel, žák, žáci, příp. i jiná osoba ve třídě (kromě učitele a žáků), ale také neživé prvky typu učebnice, učební pomůcka. Komunikační struktura (a její zvukový či audiovizuální záznam) dovolují poznat:

- kdo s kým komunikuje,
- kdo je iniciátorem komunikace,
- jakým směrem jde informace k jednotlivým komunikantům,
- kolikrát se uskutečnilo spojení mezi komunikanty,
- jaké vztahy existují mezi komunikanty.

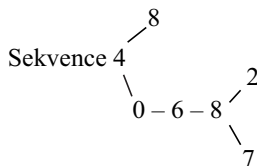


Základním problémem podle Samuhelové je určit hranice komunikační struktury. Sama je stanovuje započítáním prvního komunikačního spojení mezi partnery komunikace a posledním komunikačním spojením mezi těmito partnery. Když se změní jeden z partnerů-komunikantů, změní se i typ struktury. Autorka rozlišuje struktury jednosměrné a dvojsměrné; struktury se dvěma, třemi, čtyřmi a více komunikanty. Podle vztahu nadřazenosti a podřazenosti pak může být směr komunikace vertikální (shora dolů, zdola nahoru) nebo horizontální, ale obvykle jde o vztahy složitější. Citovaná autorka (na rozdíl od pozdějších domácích autorů) explicitně uvádí, že ve svém pojetí *abstrahuje od obsahu* komunikace a od hodnocení efektu komunikace; proto svůj přístup nechce absolutizovat (Samuhelová, 1988, s. 56–57).

Ve svém empirickém výzkumu analyzovala nahrávky 22 vyučovacích hodin na 2. stupni základní školy v předmětech: slovenský jazyk a literatura, dějepis, matematika, přírodopis a zeměpis. Identifikovala celkem 18 komunikačních struktur a zjistila, že učitelé používají nejčastěji tři: a) dvousměrnou vertikální strukturu, při níž probíhá dialog mezi učitelem a žákem i se zpětnou vazbou, b) jednosměrnou vertikální strukturu mezi učitelem a skupinou žáků či celou třídou bez zpětné vazby, c) jednosměrnou vertikální strukturu, kdy se učitel obrací na konkrétního žáka, ale nemá od něj zpětnou vazbu. Tyto tři struktury

ve zmiňovaném výzkumu představovaly 82% výskytu všech komunikačních struktur (Samuhelová, 1988, s. 63–73).

Kromě výzkumů, které stavěly na zvukových nahrávkách,³ později už audiovizuálních nahrávkách průběhu výukové komunikace, se v bývalém Československu objevil ještě jeden výzkumný proud. Opíral se o systematické a standardizované pozorování průběhu vyučovacích hodin. Při něm vycvičený pozorovatel numericky kóduje průběh verbální komunikace mezi učitelem i žáky v třísekundových intervalech. Východiskem a inspirací domácích výzkumů byl deskriptivně-analytický systém Američana N. A. Flanderse (1970); obsahoval v původní podobě 10 kategorií chování. Z výzkumného pohledu nešlo jen o zkoumání frekvence výskytu určitých kategorií verbálního projevu učitele a žáků, nýbrž také o přechody z jedné kategorie do druhé, tedy o studium celých řetězců chování, opakujících se komunikačních struktur. Příkladem takových výzkumů je práce J. Mareše (1974), která využívala k zachycení průběhu komunikace i vyhledávání sekvencí speciální počítačový program. Zde jsou některé příklady.



³ Zpočátku šlo o snažení nadšenců a teprve mnohem později byla publikována odborná doporučení, jak dosáhnout kvalitních zvukových nahrávek průběhu vyučovací hodiny (viz např. Svatoš, 1993).

Komentář: Jestliže učitel položil otázku (kategorie 4), pak s pravděpodobností 0,59 následovala ihned žákova odpověď (kategorie 8); s pravděpodobností 0,21 následovalo ticho (kategorie 0). Otázka tedy byla buď příliš obtížná, složitá či nevhodně formulovaná, anebo žáci nebyli dostatečně připraveni. Jestliže byl některý žák vyvolán (kategorie 6) a odpověděl (kategorie č. 8), pak s pravděpodobností 0,59 následoval učitelův souhlas (kategorie 2); s mnohem menší pravděpodobností 0,13 učitelův nesouhlas (kategorie 7). Autor uvažoval, že by se těmito postupy daly charakterizovat jak převládající strategie skupin učitelů v tzv. smíšených hodinách, tak i individuální vyučovací strategie konkrétních učitelů.

Po roce 1989 bylo publikováno mnoho prací o mezilidské komunikaci, zejména pro praktické účely, které byly adresovány personalistům, poradcům, manažerům aj. Jen vzácně se objevovaly práce, které se hlouběji zajímaly o teoretické základy komunikace.

Patří k nim publikace J. Janouška. V práci z roku 2007 rozšířil svůj starší model komunikace, který měl pět složek, na devět složek. Jsou to: 1. motivace mluvčího; 2. jeho intence/záměr; 3. smysl sdělení pro mluvčího; 4. rozhodování mluvčího o podobě sdělení spjaté s kódováním; 5. samotná promluva nesoucí věcný obsah sdělení; 6. rozhodování příjemce o přijetí sdělení, spjaté s dekodováním; 7. smysl sdělení pro příjemce; 8. odhad příjemce o tom, jaký záměr a jakou motivaci měl mluvčí; 9. efekt sdělení u příjemce. Autor se v této práci podrobněji zabýval jazykovými aspekty sdělení. Pro badatele, stu-

dující reflektování výukové komunikace, mohou být inspirativní Janouškovy úvahy o intrapersonální komunikaci, o vnitřní řeči člověka. V další publikaci (Janoušek, 2015) rozpracoval detailněji své pojetí verbální komunikace, v předchozích pracích spíše načrtnuté. Začíná rozbořem vnějších verbálních procesů a struktur, které jsou spjaté s mezilidskou komunikací. Věnuje se předávaným významům a dospívá až k analýze procesů, které nejsou pozorovatelné, neboť jsou intrapsychické.

Jak se proměňovaly **výzkumy** výukové komunikace po roce 1989? Podrobnosti uvádějí dvě přehledové studie (Janíková, 2009; Mareš, 2009). Jestliže se soustředíme na struktury obsažené v komunikaci, můžeme říci, že výzkum zpočátku stavěl na *zvukových* nahrávkách výukové komunikace, které dovolují opakované analýzy komunikace mezi učitelem a žáky. Strukturou IRE (podnět či otázka nebo pokyn – odpověď na podnět – hodnocení odpovědi), která se stala předmětem zájmu českých badatelů až po roce 2010, u nás jako jeden z prvních zmínil slovenský didaktik matematiky L. Hrdina (1992). Jednalo se tehdy jen o slovní popis triády, nikoli o známou zkratku IRF. Zajímavé je, že necitoval primární britské a americké prameny, ale odkazoval na referát P. Gavory (1989).

Po prvních nábězích na počátku devadesátých let byly výzkumy struktur, jež se objevují ve výukové komunikaci, na delší dobu přerušeny. Výjimku tvořily dva výzkumy.

První výzkum se týkal průběhu a struktury výukové komunikace v hodinách tělesné výchovy (Dobrá et al., 1997).



Autoři použili originální kategoriální systém ADI (analýza didaktické interakce), vyvíjený od sedmdesátých let. Ve své definitivní podobě obsahuje devět základních kategorií, které se dále člení do subkategorií. S jeho pomocí lze analyzovat protokoly pořízené ze zvukových nahrávek průběhu vyučovacích hodin tělesné výchovy. Základní kategorie mají tuto podobu: 1. formy učitelova chování v hodině, 2. formy chování žáka v roli, kterou mu určil učitel, 3. formy chování skupiny žáků v roli, kterou jim určil učitel, 4. formy projevu učitele v hodině (např. verbální, akustické, neverbální, pohybové), 5. druhy postojových aktivit (např. integrační, neutrální, dominantní), 6. druhy činností, které v hodině tělesné výchovy probíhají, 7. druhy činností žáka, které determinují učitelův vztah k žákovi, 8. druhy činností skupiny žáků, které determinují učitelův vztah ke skupině žáků, 9. druhy činností třídy jako celku.

Pro hlubší poznání struktury výukové komunikace v hodinách tělesné výchovy je velmi užitečná zejména 1. kategorie, která obsahuje tyto formy učitelova chování: instrukce, korekce, zpětná informace, pozorování žákovské činnosti, oznámení, dotaz adresovaný žákům, receptce žákovských sdělení, posuzování, učitelova spoluúčasť na činnost žáků. Další vývoj ve zkoumání výukové komunikace v tělesné výchově u nás i v zahraničí popisuje Mužík et al. (2013).

Druhý výzkum se soustředil na hodiny výtvarné výchovy od mateřských škol až po víceletá gymnázia (Slavík & Šmidtová, 2001).

Autoři použili originální kategoriální systém DINA VV (didaktická informační analýza

pro výtvarnou výchovu) vyvinutý J. Slavíkem. Systém má 26 kategorií a s jeho pomocí lze analyzovat protokoly ze zvukových nahrávek průběhu vyučovacích hodin výtvarné výchovy. Jednotkou obsahové analýzy je tzv. obsahově-pragmatická jednotka, kterou autoři definují jako explicitní nebo implicitní učitelovu pobídku k určité intelektové nebo psychomotorické aktivitě žáka. Struktura výukové komunikace se hodnotí pomocí šesti indexů: popisnosti, hodnocení, imperativnosti, uvědomění, proběhlých operací a faktografických zpráv.

Základní zjištění byla tato: Téměř třetinu času zabírají monology učitele (výklad, vyprávění, pokusy o motivování žáků k výtvarné činnosti; bezprostřední řízení žákovské činnosti). Malý prostor je v hodinách věnován dialogům zaměřeným na přemýšlení, reflexi, kritické uvažování žáků, tedy na reflektivní dialog. Výuková komunikace ve výtvarné výchově je ve svém charakteru sice rozrůzněná v závislosti na určitém tematickém zaměření vyučovací hodiny, ale z celkového pohledu je relativně neměnná a homogenní jak vzhledem k porovnání v čase (roky 1989–1992 proti rokům 1999–2000), tak i pokud se týká srovnání mezi jednotlivými stupni zkoumaných českých škol (1., 2. a 3. stupeň).

Od roku 2004 se na Moravě rozběhl výzkum komunikace, který realizovali pracovníci Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Výzkum byl založen na analýze *videozáznamů* průběhu vyučovacích hodin (zkráceně se mluví o videostudiích). Umožňují dobře dokumentovat



složitě pedagogicko-psychologické děje, provádět opakovanou (časově nezávislou) a víceúrovňovou analýzu a pronikat k hlubším strukturám výuky. Získaná data lze počítačově zpracovávat po stránce kvalitativní i kvantitativní, dokonce i z hlediska různých vědních oborů (Janík, Najvar, 2008).

Badatelé studovali průběh výukové komunikace na 2. stupni základní školy v hodinách fyziky (Janík et al., 2008), zeměpisu (Hübelová, Janík & Najvar, 2008), anglického jazyka (Najvar et al., 2008) a tělesné výchovy (Janíková et al., 2008). Videostudie se snažily odpovědět na otázku, zda běžná výuková komunikace nabízí žákům dostatek příležitostí k učení (*opportunities to learn*). Průběh výuky byl tedy sledován převážně z obecně didaktického pohledu (např. se zkoumaly používané organizační formy a fáze výuky, tj. různé podoby práce s učivem). Autoři se nepouštěli do detailnějšího studia komunikačních struktur. Toto konstatování se týká hodin fyziky, zeměpisu a částečně i anglického jazyka. Další vývoj ve zkoumání výukové komunikace v předmětu anglický jazyk u nás popisuje Tůma (2014).

Odlíšnější byla analýza hodin tělesné výchovy (Janíková, 2011) obohacená o tři užitečné pohledy inspirované výše popsaným systémem ADI (Dobry et al., 1997). Za prvé šlo zkoumání struktur sociální interakce mezi učitelem a žáky. Autorka identifikovala celkem 12 sekvencí, tj. způsobů řetězení řečového projevu učitele a žáků, přičemž nejčastější byly v tělesné výchově tři: U-Ž (např.

učitel dává instrukci – žák/žáci ji plní); U-Ž-U (např. učitel dává pokyn k provedení úkolu – žák úkol provede – učitele jeho výkon komentuje či hodnotí); Z-U (např. žák se ptá učitele a učitel na jeho dotaz odpovídá). Za druhé se jednalo o formy chování učitele při výuce. Autorka rozlišila pět typů: učitelova instrukce; učitelova zpětná informace/korekce; pozorování žáka/žáků; spoluúčast (např. dopomoc, dávání záchrany, spoluphra). Za třetí šlo o typy vnějších projevů učitele. Bylo jich osm: řečový projev, pohybový projev, řečový a pohybový projev, taktilní projev, taktilní a řečový projev, písemný projev, obrazový projev, učitelovo mlčení. Nejčastější byly tři: řečový projev, mlčení a kombinace řečového a pohybového projevu.

V právě popsaném období po roce 1990 se předmětem zkoumání stala komunikace mezi učitelem a žáky ve vybraných vyučovacích předmětech *samostatně, odděleně*. Pak ovšem nastala změna.

Kolem roku 2010 začala skupina brněnských pedagogů z Filozofické fakulty MU hlouběji studovat průběh výukové komunikace na 2. stupni základních škol. Jejich výzkum už probíhal najednou ve třech vyučovacích předmětech: český jazyk, dějepis a občanská výchova. Součástí výzkumu bylo i studium zahraničních pramenů, takže se v jejich publikovaných člancích a posléze i v jejich monografii objevily především dvě publikace. Šlo o práci britských autorů J. M. Sinclaira a R. M. Coultharta z roku 1975, uvádějící mj. strukturu IRF (iniciace – replika – zpětná vazba)



a o práci amerického autora H. Mehana z roku 1979 předkládající mj. strukturu IRE (iniciace – replika – evaluace). Občas byla zmiňována i práce C. Cazdenové z roku 1988. Tým brněnských autorů opublikoval k tématu komunikačních struktur ve výukové komunikaci sérii článků. Pokud je seřadíme časově, jednalo se o tuto posloupnost: Šedová (2005); Šedová a Švaříček (2010); Šedová (2011); Makovská (2011); Švaříček (2011); Švaříček a Šalamounová (2011); Šedová, Švaříček, Makovská a Zounek (2011); Šalamounová (2012); Šedová a Sedláček (2015). Výsledkem týmové práce pak byla ucelená monografie (Šedová, Švaříček & Šalamounová, 2012).

Tým zmiňovaných brněnských autorů uskutečnil rozsáhlý výzkum toho, jakou podobu má výuková komunikace mezi učitelem žáky na 2. stupni základních škol. Výzkum proběhl na čtyřech vybraných jihomoravských základních školách, a to v 7., 8. a 9. ročníku. Zahrnul 16 učitelů v 16 třídách, přičemž u každého učitele bylo nahráno 3–5 vyučovacích hodin. Byla použita *smíšená* metodologie: přímé pozorování vyučovacích hodin, videozáznamy hodin, přepis verbální komunikace do doslovných protokolů, analýza doslovných protokolů průběhu výuky, dva rozhovory s každým z učitelů, dotazníkové šetření u žáků.

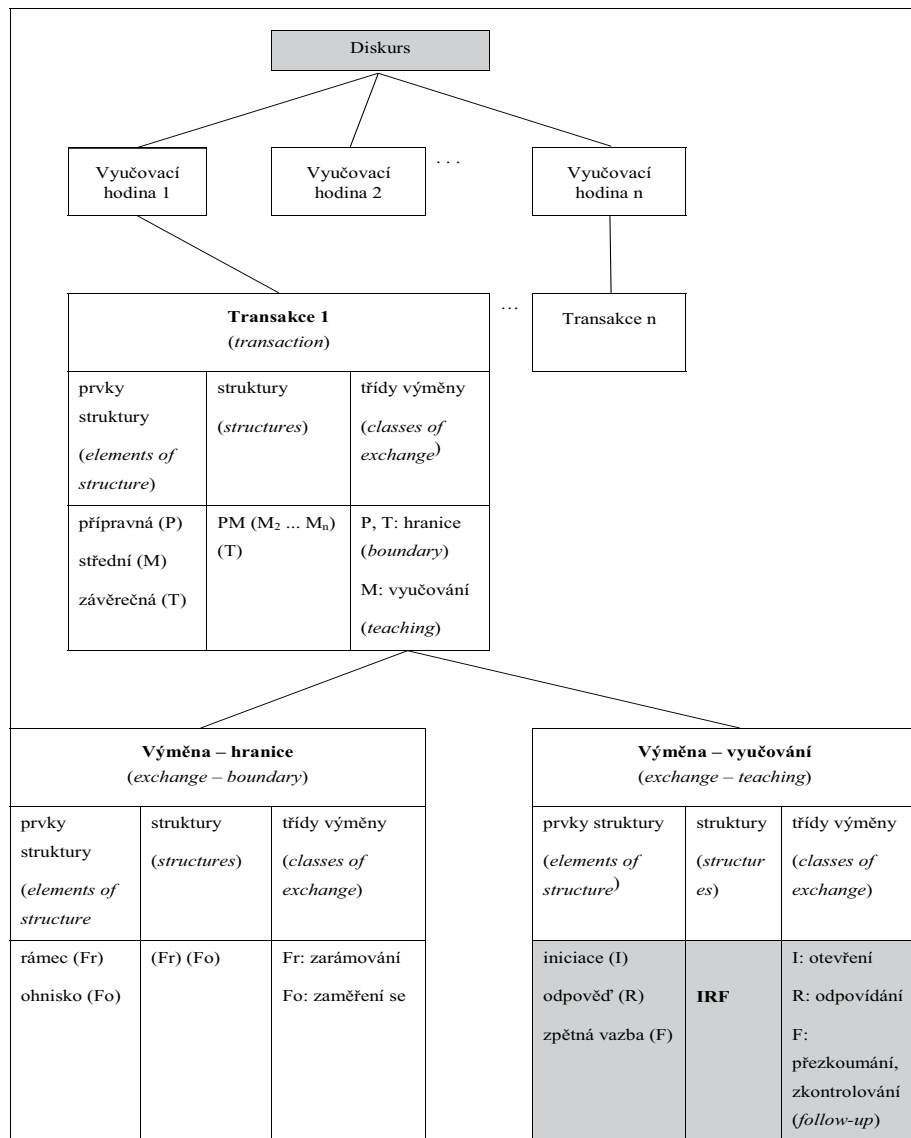
Badatelé dospěli k závěru, že ve sledovaných vyučovacích hodinách **převládá struktura IRF**: iniciace prováděná učitelem – replika žáka – učitelova zpětná vazba pro žáka. Jinak řečeno, převládají komunikační výměny, které iniciuje učitel. Pokud do výukové komunikace vstupuje

žák, mívá komunikační struktura buď podobu: iniciace prováděná žákem – replika učitele – iniciace ze strany učitele, anebo: iniciace prováděná učitelem – žákovský komentář – replika žáka – žákovský komentář – učitelova zpětná vazba pro žáka – žákovský komentář. Učitel pomocí zpětné vazby řídí průběh komunikace, nevěnuje se příliš tomu, aby žáka podrobněji informoval o kvalitě jeho odpovědi. Věcně vzato je zpětná vazba obvykle velmi chudá. Pomocí struktury IRF učitel uplatňuje své mocenské postavení ve třídě a upevňuje tím své rozdílné sociální vztahy se žáky.

Uvedli jsme typické příklady vývojových etap a metodologických přístupů, jimiž prošlo zkoumání komunikačních struktur ve výukové komunikaci během posledních 45 let v Československu a poté v České republice. Situace v zahraničí byla odlišná, neboť prostor pro výzkum tam byl mnohem svobodnější než v Československu do roku 1990 (podrobnosti o této domácí vývojové etapě viz Mareš, 1990).

3. ZAHRANIČNÍ KONTEXT

V této části studie opustíme časové hledisko, s ním jsme až dosud pracovali, a použijeme hledisko problémové. Budeme se cíleně ptát na různé metodologické aspekty zkoumání struktur ve výukové komunikaci. Teprve v rámci každého jednotlivého problémového okruhu (je jich celkem devět) použijeme časové hledisko, aby byl zřetelnější vývoj odborných názorů v čase.



Obr. 1. Hierarchická struktura diskursu učitel–žáci ve výuce (upraveno podle Sinclair & Coulthard, 1975, s. 25–27)



3.1 Kterí badatelé strukturu IRF/IRE poprvé uveřejnili a v jakém kontextu? Který vědní obor byl východiskem jejich pohledu?

Angličané Sinclair a Coulthard napsali v roce 1975 knihu *Toward an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, v níž shrnuli výsledky svého výzkumného projektu 1970–1972. Jednalo se o **lingvistický** výzkum o používání angličtiny učiteli a žáky při vyučování, který se zabýval funkcemi jazyka ve výuce, podobou lingvistických jednotek ve výuce, jejich strukturou a organizováním. Badatelé si kladli otázky typu: Které funkce používané výroky ve výuce plní (např. tvrzení, dotazování, příkazování, odpovídání)? K čemu je vhodný určitý typ výroku? Komu jsou určité výroky adresovány? Jakou podobu adresování má? Jak jsou v diskursu témata rozvíjena? Jak probíhají změny mluvčího během vyučovací hodiny? Nakolik se mluvčí navzájem liší svými komunikačními právy? (Sinclair & Coulthard, 1975, s. 1).

Jejich přístup ke zkoumání diskursu ve výuce byl hierarchický a měl pět úrovní: školní diskurs – vyučovací hodina – transakce – výměna – tah. Struktura IRF, diskutovaná v naší studii, byla až na *čtvrté* úrovni rozlišení jako součást vyučovací výměny (obr. 1). Dá se to říci i jinak: v interpretaci mnoha českých autorů byl ponechán stranou celý složitý kontext, do něhož je komunikační struktura IRF zasazena.

Nejde však jenom o základní strukturu IRF, při níž učitel iniciuje žákovské odpovědi, žák odpovídá a učitel mu poskytuje zpětnou vazbu. Sinclair a Coul-

thard jich ve svém výzkumu identifikovali dalších deset. Lze je uspořádat do tabulky a okomentovat (tab. 1).

To byl stručný přehled názorů Sinclaira a Coultharda z roku 1975. Teď je čas shrnout názory druhého citovaného autora, který studoval důležité struktury ve výukové komunikaci.

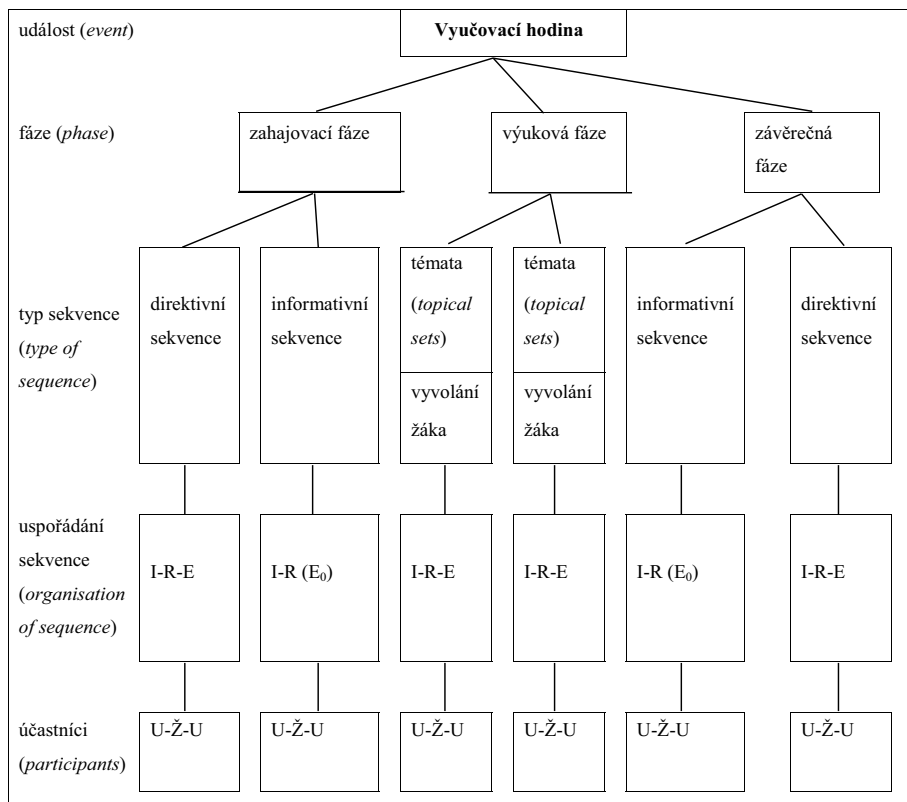
Američan Mehan v roce 1979 napsal knihu *Learning lessons: Social organization in the classroom*, v níž shrnul výsledky svého **kvalitativního etnografického** výzkumu komunikace ve školní třídě a popsal základní struktury, které při svém zkoumání identifikoval. Byla to nejen struktura pokyn/iniciace – odpověď – hodnocení (IRE: *instruction/iniciation – reply – evaluation*), ale také další struktury.

O mnoho let později sám sebe charakterizoval jako vystudovaného sociologa, který se specializoval na etnometodologii. Zajímaly ho sociální praktiky, které konstituují edukační realitu a dávají jí podobu, kterou lze charakterizovat pomocí pojmů typu: žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, zařazování žáků do skupin podle jejich schopností, vnější diferenciací žáků. Jeho konstruktivistická orientace v sociologii byla posílena studiem lingvistiky, antropologie a psychologie (Mehan & Cazdenová, 2013).

Mehanův přístup k výukové komunikaci byl také hierarchický a autor rozlišil rovněž pět úrovní, ale vymezil je poněkud odlišně: vyučovací hodina – fáze vyučovací hodiny – typ sekvence – uspořádání sekvence – účastníci sekvence. Také v Mehanově pojetí je struktura IRE až na *čtvrté* úrovni rozlišení (obr. 2).

Tab. 1. Varianty základní struktury IRF (Sinclair & Coulthard, 1975, s. 50–56)

Formální struktura	Činnost aktérů	Komentář
I (R)	učitel žáky informuje	Učitel sděluje žákům fakta, názory, myšlenky, nové informace. Na tuto iniciaci žáci mohou reagovat (R), ale obvykle nereagují.
IR (F)	učitel dává žákům pokyny k jednání	Učitel žákům říká, co a jak mají udělat. Žáci zpravidla vykonávají to, co jim bylo nařízeno, a veřejně nic neříkají. Učitel může, ale nemusí potom jednání žáků komentovat (F).
IR	žák iniciuje učitelovu odpověď	Žák iniciuje verbální odpověď učitele. Obvykle jde o žákovský dotaz, který přímo nesouvisí s výukou. Existují však i případy, kdy žákovi něco není v učivu jasné a žádá učitele o vysvětlení. V naprosté většině případů se nevyskytuje hodnocení učitelovy odpovědi (tj. chybí F).
IF	žák informuje učitele a třídu	Žák má někdy potřebu sdělit učiteli i třídě informaci, o níž se domnívá, že je relevantní nebo zajímavá, a řekne ji. Učitel obvykle posoudí její hodnotu a žákovu informaci často okomentuje a rozvede.
IR (F)	učitel zjišťuje pochopení svého výkladu	Učitel zjišťuje, zda žáci poslouchali výklad a dokáží si učivo vybavit. Zajímá se o to, zda žáci jeho výklad pochopili a může-li ve výkladu pokračovat. Zpětná vazba se může, ale zpravidla nemusí objevit (F).
IR _b RF	učitel modifikuje svou iniciaci	Učitel iniciuje žákovskou odpověď. Pokud nikdo z žáků nereaguje, učitel modifikuje původní otázku nebo použije jeden nebo více dalších postupů: naznačí mu obecně směr uvažování, napoví žákovi správnou odpověď anebo vyvolá úplně jiného žáka. Tato druhá učitelova iniciativa je označena jako I _b .
IRF(I _b)RF	učitel reaguje na chybnou odpověď žáka	Učitel položí otázku, žák odpoví špatně a učitel s jeho odpovědí nesouhlasí. Poté použije jeden ze dvou možných postupů. Buď pomocí další otázky navádí žáka na správnou odpověď; když ji dostane, souhlasí. Nebo vyvolá dalšího žáka, který odpoví správně, a učitel jeho odpověď schválí.
IRF(I _b)RF (I _b)RF	učitel zjišťuje, registruje, ale hned nehodnotí	Občas učitel vyslechne dvě nebo tři odpovědi, ale nehodnotí je. Jindy se chce ujistit, že správnou odpověď zná více žáků. Může také jednomu žákovi položit více otázek najednou. V těchto případech je struktura identická s učitelovým reagováním na chybnou odpověď, ale realizace je jiná: I _b má podobu vyvolání žáka jménem, F předchází I _b , které neobsahuje hodnocení.
IR I _b R	učitel pobízí žáka k činnosti	Učitel zadá celé třídě nějakou činnost, ale jeden žák se loudá nebo se zdráhá to udělat anebo dává najevo, že něčemu nerozumí. Symbol I _b značí, že učitel žáka povzbuzuje, nasměrovává ho na správný postup nebo ho napomíná.
IR I _b RF	učitel vybízí žáka k opakování odpovědi	Může jít o případ, kdy ve výukové komunikaci učitel něco přeslechne. Místo zpětné vazby na žákovu odpověď ho požádá, aby svou odpověď zopakovat nahlas, zřetelněji (I _b). Může jít také o jiný důvod, např. že žáková odpověď je chybná.



Obr. 2. Hierarchická struktura diskursu učitel-žáci ve výuce (upraveno podle Mehan, 1979, s. 73). Vysvětlivky: I-R-E = iniciace – replika – evaluace; I-R (E₀) = iniciace – replika, ale evaluace chybí; U-Ž-U = učitel-žák/žáci-učitel

H. Mehan ve své publikaci nezůstal jen u jednoduché struktury IRE. Každou její složku dále rozpracoval, tj. konkretizoval její možné podoby. Například u I, tj. iniciace, rozlišil: iniciaci direktivní; iniciaci informativní; volbu žáka, kterého učitel vyvolá; produkt vyvolání; proces vyvolávání; metaprocес vyvolávání. U onoho R, tj. žakovské repliky, rozlišil: reagování;

uznání něčeho; výběr možné odpovědi; produkt odpovědi; proces odpovídání; metaprocес odpovídání a nereagování na učitelovu iniciaci (Mehan, 1979, s. 51).

Mehan studoval nejen jednoduchou strukturu IRE, ale také její rozšířené podoby (např. učitelovo nasměrování žáka na správnou odpověď, učitelovo složitější reagování na žakovu chybnou odpověď,



učitelovo zjednodušení původní otázky), a znázorňoval je i graficky (Mehan, 1979, s. 54–64). Upozornil také čtenáře, že individuální řečový akt není autonomní, nýbrž se odehrává v určitém kontextu. Jinak řečeno: struktura IRE mívá jednak *retrospektivní* znaky a řeší záležitosti, které už proběhly; ale mívá také *prospektivní* znaky, tj. směřuje do budoucnosti a navozuje to, co by být mělo. Klíčovou roli v celé struktuře IRE hraje především ono E, tj. způsob evaluace (Mehan, 1979, s. 64).

3.2 Za jakých podmínek a u kterých typů vyučovacích předmětů byla struktura IRF/IRE identifikována?

Sinclairova a Coulthardova publikace byla výsledkem týmové výzkumné práce a jejím hlavním posláním bylo předložit odborné veřejnosti deskriptivně-analytický systém pro hlubší poznání výukové komunikace mezi učitelem a žáky. Zvolili frontální vyučování, kdy má učitel vše pod kontrolou. Vybrali (jak sami říkají) *jednoduchý* typ diskursu u žáků na prvním stupni základní školy, který má jasnou strukturu. V těchto případech je to učitel, který si uvědomuje svoji odpovědnost za směřování diskursu; on rozhoduje, kdo z žáků bude mluvit, kdy bude mluvit, kdo nastolí další téma a kdy diskuse o tomto tématu skončí (Sinclair & Coulthard, 1975, s. 6).

Autoři píší, že původní vzorek zahrnoval nahrávky a doslovné protokoly šesti vyučovacích hodin dějepisu na základní škole (téma hieroglyfy). Jednalo

se o 8–11leté žáky ze školy, v níž bylo 72% dětí přistěhovalců ze Západní Indie a z Asie. Deskriptivně-analytický systém byl následně ověřován na různých školách, v různých vyučovacích předmětech s různým stupněm formální výuky, u žáků různého věku (přičemž toto konstatování autoři nekonkretizují; nevíme, jakou podobu tento další zkoumaný soubor měl).

Přiznávají, že jejich systém ještě vyžaduje drobné úpravy, ale v předložené podobě je podle nich vhodný pro popis interakce učitel–žáci během vyučovací hodiny. Upozorňují, že se *nehodí* pro popis interakce žák–žák při projektovém vyučování, pro popis dění v diskusních skupinách žáků nebo pro popis interakce mezi žáky při herních situacích (Sinclair & Coulthard, 1975, s. 6 a 61).

Jak tomu bylo v případě H. Mehana? Jeho publikace byla výsledkem unikátní spolupráce dvou vysokoškolských učitelů: C. Cazdenové, která se na celý jeden školní rok vrátila jako učitelka na 1. stupeň základní školy, a H. Mehana, který její vyučovací hodiny pozoroval, nahrával na video, přepsal do protokolu, analyzoval a psal o tom knihu. Cazdenová vyučovala v 1., 2. a 3. ročníku základní školy v centru San Diega. Sledovaly se vždy první vyučovací hodiny, tj. předměty, které byly v tuto dobu na rozvrhu, a to v intervalu obvykle tří týdnů. Třídy byly složeny z dětí, jejichž rodiče byli převážně Afroameričané nebo Latinoameričané.

Mehanův výzkum si kladl za cíl hlouběji prozkoumat otázku **rovnosti vzdělávacích šancí** u dětí z odlišného sociokulturního prostředí (tzv. edukační ekvitu).



Bylo to v době, kdy se v USA mezi odbornou i laickou veřejností diskutovalo o tzv. teoriích deficitu, které měly vysvětlit, proč ve školních výkonech existují výrazné rozdíly mezi černošskými a bělošskými dětmi. Mehana zajímalo, jak reálně probíhá školní socializace dětí z různého sociokulturního prostředí. Soustředil se na způsob, jak děti vnikají do školního jazyka, do školního diskursu (*academic discourse*), v němž se výuka odehrává. Upozorňoval, že jde o specifický žánr, v němž nikdo není „rodilým mluvčím“. Děti se postupně učí, aby své myšlenky prezentovaly analyticky a svá tvrzení dokázaly zdůvodnit.

3.3 Jak byla původní podoba struktury IRF/IRE ve své době přijata?

Long (1975) konstatoval, že struktura IRF (jako formální popis výukové komunikace) je do jisté míry omezující, neboť se soustřeďuje převážně na učitele. Není flexibilní vůči žakovským snahám o vyjednávání s učitelem o smyslu či účelu určitých aktivit; nevyjadřuje jejich skutečný hlas.

Burtonová (1981) napsala: navzdory tvrzení, že struktura IRF může být použita při popisu a analýze různých typů formální výuky, se ukazuje, že je nevhodná pro popis těch typů výuky, které probíhají neautoritativním způsobem či neformálně.

3.4 Upravovali strukturu IRF její autoři v pozdějších letech?

Stručná odpověď zní – ano. Sinclair a Coulthard známou strukturu IRF: ini-

ciace–replika–feedback postulovali v roce 1975. Zanedlouho potom Coulthard a Brazil (1979) nahradili pojem „zpětná vazba“ (*feedback*) jiným pojmem, který v angličtině rovněž začíná písmem „f“ a tím je *follow-up* – „přezkoumání, zkontrolování“. Tento pojem dál konkretizovali a rozlišili jeho tři podoby: akceptování/ neakceptování, hodnocení, komentování. Posléze samo komentování ještě dál specifikovali a předložili tři typy: učitelovo komentování s uvedením příkladu, rozvedení komentáře, zdůvodnění komentáře. Jinak řečeno: nezůstalo u jedné úrovně IRF, ale postupně byla přidána úroveň druhá a posléze i třetí.

Mehan a Cazdenová si po čase uvědomili, že třetí člen jejich struktury IRE, tj. evaluace (*evaluation*), má mnohem bohatší podobu než jen pouhé hodnocení správnosti/nesprávnosti žakovských odpovědí. Další výzkumy ukazovaly, že učitelé (a někdy i žáci) při výukové komunikaci vítají podanou odpověď, dále přeformulovávají odpověď, komentují odpověď, upravují původní názor. Vzhledem k empirickým datům – ale také na podnět Wellse (1993) – proto přejmenovali *evaluation* na *feedback*; tedy místo hodnocení zvolili výraz zpětná vazba (Mehan & Cazdenová, 2013, s. 18). Přešli k označení, které naopak Sinclair a Coulthard opustili.

Cazdenová s Beckovou na základě svých zkušeností s výzkumy výukové komunikace v roce 2003 napsaly, že Mehanova analýza struktury IRE/F samotné popisuje průběh vyučovací hodiny neuspokojivě. Chybí v ní analýza širšího kontextu: obsahové stránky výukového



diskursu, tematických jednotek učiva (*topically related sets*). Je sice pravda, že kromě struktury IRE/F existují i delší a složitější struktury, ale i ty se pohybují jen na analytické úrovni IRE/F. Proto je třeba doplnit popis výukové komunikace o **obsahovou** rovinu, abychom porozuměli vztahům mezi výroky aktérů a sekvencemi výukové komunikace. Výukový diskurs navíc není jednoduchým opakováním nějakých struktur. Podle autorek ho lze

spíše přirovnat k jazzové improvizaci, při níž hudebníci sice vycházejí z konvenčních hudebních struktur, ale tvořivě je obměňují (Cazdenová & Becková, 2003, s. 171–172).

3.5 Přišli i jiní badatelé s variantními úpravami struktury IRF?

Američan Wells se už v roce 1993 pokusil modifikovat deskriptivně-analytický

Tab. 2. Činnostně-obsahové aspekty výukové komunikace (upraveno podle Wells et al., 2006, s. 7)

Činnost (<i>activity</i>)	Motivace	Úkon (<i>action</i>)	Cíl (<i>goal</i>)	Operace (<i>operation</i>)
Praktické edukační činnosti	<ul style="list-style-type: none"> • kulturní reprodukce • rozvíjení potencialit jednotlivců • rozvíjení dovednosti získávat údaje od lidí, z komunity 	s jednotkou kurikula (<i>curricular unit</i>)	Rozvíjení žákova mistrovství, pokud jde o: <ul style="list-style-type: none"> • znalosti obsahu • praktické dovednosti v daném vyučovacím předmětu • používání vhodných kulturních nástrojů a výtvorů • metakognici • spolupráci s druhými atd. 	
		kurikulární činnost (<i>curricular activity</i>)	výstupy z učení týkající výše uvedených pěti cílů	použití sémiotických nástrojů, včetně diskutování (viz např. kurikulární žánry podle Christie, 1993)
		úloha (<i>task</i>)	provedení, vyřešení, dokončení některé části výstupů pomocí požadovaných činností	např. společné vytváření (<i>co-construction</i>) diskusní epizody
		krok (<i>step</i>)	dílčí činnost, která přispívá k řešení zadané úlohy	např. společné vytváření sekvencí, z nichž se diskuse skládá, použití mikrožánru (např. „tříslučkového dialogu“)



systém Sinclaira a Coultharda (1975). Doplnil jejich teoretický základ práce, jímž byla systemická lingvistika Hallydaye, o podněty ruské psychologie – přesněji řečeno o postuláty teorie činnosti A. N. Leontjeva. Z Leontjevovy teorie přejal triádu „dejatelnost – dejstvije – operacija“ (v anglickém překladu activity – action – operation; v českém překladu⁴ činnost – úkon – operace).

Později, tj. v roce 2006, Wells se spolupracovníky navrhl a odzkoušel mnohem složitější systém analýzy celé pedagogické komunikace. Jeho systém je koncipován hierarchicky a zahrnuje jak činnostní, tak obsahovou stránku výukové komunikace (tab. 2).

Wells také nově koncipoval vztahy mezi jednotkami výukového diskursu (obr. 3).

Americký badatel Nathan se spolupracovníky (Nathan, Eilam & Kim, 2007) ukázal, že při výuce zaměřené na společné řešení problémů, na němž se podílejí žáci a učitel, se zásadně mění komunikační struktura. V takových případech se v tradiční struktuře IRE proměňuje prostřední člen, tj. R. Učitelovo nastolení problému motivuje některé žáky k rozsáhlejšímu projevu, v němž předkládají své názory, *demonstrují* svůj způsob uvažování. Nathan proto nahradil písmeno R písmenem D, takže vznikla nová struktura IDE. Změnila se však i vnitřní podoba onoho E. Nešlo už o samotné hodnocení *kvality* žákova názoru, ale o sloučení dvou aktivit: hodnocení se prolíná s nehodnotícími aktivitami – učitel někdy rozvádí, elaboruje žákův názor. Všechny tyto změ-

ny ovlivňují klima výuky. Žáci se už necítí ohroženi zkoušením znalostí. Zjišťují, že učitel bere jejich názory vážně, respektuje jejich pohledy na diskutovaný problém.

Norský didaktik matematiky Drageset (2015) rozpracoval ve svém výzkumu podrobněji typologii komentářů, jimiž žáci doprovázeli své odpovědi. Jinak řečeno: rozpracoval z netradičního pohledu také prostřední člen struktury IRF, tj. R (tab. 3).

V další části studie se pokusíme shrnout hodnotící soudy o kvalitě struktury IRF/IRE. Má totiž jak své příznivce, tak početné odpůrce.

Pozorný čtenář literatury na dané téma záhy zjistí, že názory badatelů se týkají dvou rozdílných pohledů na chápání struktury IRF/IRE:

1. **metodologického** pohledu na možnosti a meze deskriptivně-analytického systému pro zkoumání průběhu výuky, tedy systému, jehož je struktura IRF/IRE dílčí součástí;

2. **pedagogického** pohledu na přednosti a slabiny reálného typu výuky ve školách, kterou struktura IRF/IRE popisuje.

Nejprve se budeme věnovat metodologickému pohledu (oddíl 3.6).

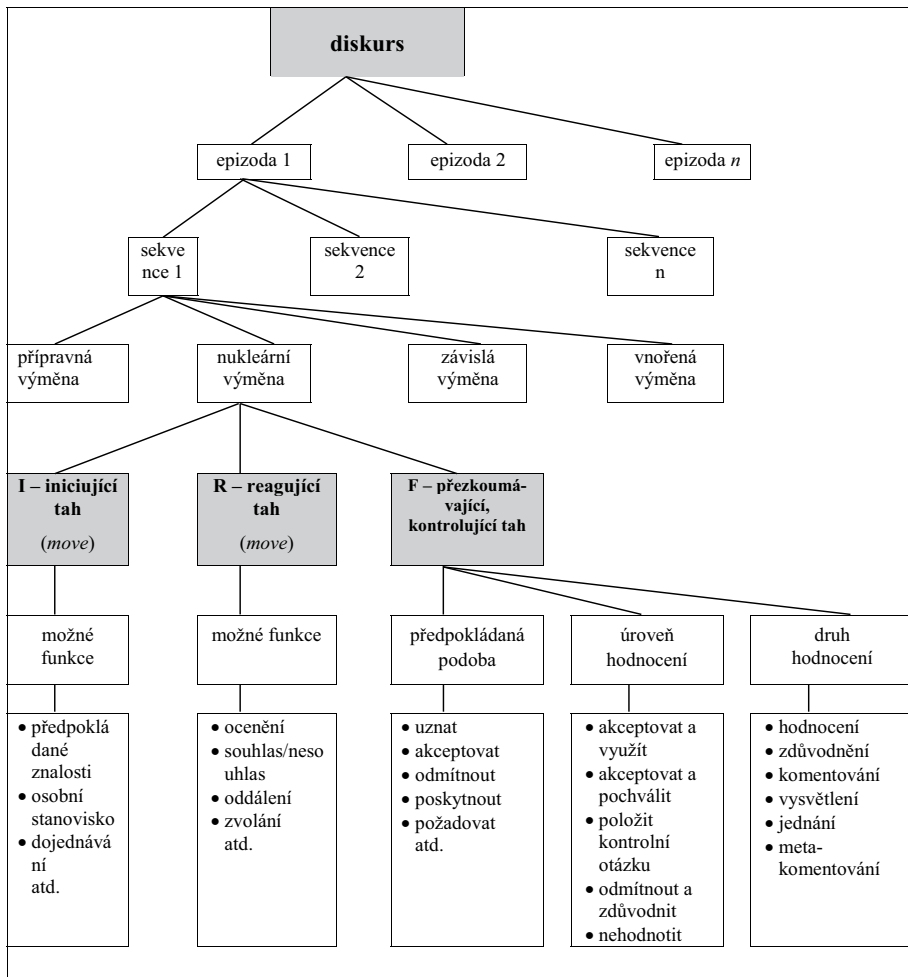
3.6 Jaké jsou názory badatelů na metodologickou stránku zkoumání výuky pomocí struktury IRF/IRE?

Pozitivní hodnocení. Článek Lučková (2004) píše: identifikování struktury

⁴ Viz Leontjev, 1978.

ry IRF Sinclairem a Coulthardem (1975) a Mehanem (1979), tj. do té doby nepovšimnutého či opomenutého vzorce chování, bylo významným objevem. Analýza

průběhu interakce jako sekvence vzorců chování byla protikladem k flandersovským přístupům, které stavěly na zjišťování četnosti výskytu určitých řečových



Obr. 3. Hierarchické vztahy mezi jednotkami výukového diskursu (upraveno podle Wells et al., 2006, s. 8)



aktů.⁵ Objev struktury IRF umožnil badatelům lépe vysvětlit, kdo je aktérem určitého komunikačního chování a jak se toto chování objevuje v průběhu výuky (Luk, 2004, s. 116).

Studenti univerzity v anglickém Birminghamu (Raine, 2010) už léta pod vedením svých učitelů systematicky ověřují možnosti a meze

deskriptivně-analytického systému Sinclaira a Coultharda při zkoumání hodin cizojazyčné výuky. Mezi výhody systému podle nich patří:

- umožňuje zjistit, zda analyzovaná výuka je komunikativní nebo nikoli, a pokud ano, tak v jakém rozsahu;
- systém lze v širokém rozsahu a úspěšně použít při analýze výuky cizích jazyků;

Tab. 3. Typy žákovských komentářů k odpovědím adresovaným učitelům (Drageset, 2015, s. 38)

Nadřazené kategorie	Konkrétní, empiricky stanovené kategorie
žákovské vysvětlení	<ul style="list-style-type: none"> • vysvětlení důvodu (proč) • vysvětlení pojmu • vysvětlení své činnosti, své akce (co a jak dělal)
žákovské iniciativy	<ul style="list-style-type: none"> • poukázání na něco, upozornění učitele na něco • doporučení • korigování • dotaz na postup (co se má udělat nebo jak se to má udělat)
díličí odpovědi žáků	<ul style="list-style-type: none"> • správná, ale neúplná odpověď • nepostačující odpověď • nejasný směr uvažování
učitelem navozené a usměrněné odpovědi žáků	<ul style="list-style-type: none"> • oprava reagující na detaily postupu • oprava reagující na přílišné zjednodušení • žákův souhlas/nesouhlas s variantami odpovědí, které mu učitel nabízí • zopakování učitelovy odpovědi • odpověď mimo kontext
odpovědi, k nimž chybí žákovo vysvětlení	<ul style="list-style-type: none"> • správná odpověď, ale mimo „černou skříňku“ • předvedení, bez verbálního komentáře • chybná odpověď bez jasného důvodu • chybná odpověď • chybný postup • žák není schopen odpovědět

⁵ Toto tvrzení autorky neodpovídá skutečnosti (zřejmě monografii N. A. Flanders z r. 1970 nečetla). Právě N. A. Flanders ve své stěžejní publikaci věnuje 5. kapitolu vícenásobnému kódování průběhu výuky, včetně výpočtů pravděpodobnosti přechodů z jedné činnosti do druhé, a to v rámci delších sekvencí; v kapitole 6. pak ukazuje, jak lze údaje o činnosti učitele a žáků sdružovat do shluků a jak identifikovat celé řetězce shluků. Flandersův přístup má slabinu v něčem jiném. Souhlasíme s Mercerem a Dawesem (2014), kteří upozorňují, že Flandersův přístup staví na systematickém přímém pozorování průběhu výukové komunikace. Pozorovatel průběžně kóduje dění ve třídě pomocí relativně malého počtu vybraných kategorií chování; nepoužívá však nahrávání průběhu výuky, ani přepis do protokolu, ani opakovanou analýzu protokolu. Nežustane tedy nahrávka ani doslovný protokol, aby bylo možné provést další analýzy.



- systém umožňuje objektivně analyzovat: rozsah učitelovy zpětné vazby adresované žákům; toho aktéra, který skutečně řídí průběh diskursu; poměr mezi mluveným projevem učitele a žáků; učitelovy preference při volbě ukazatelů hranic určité komunikační epizody (Raine, 2010, s. 15–19).

Neutrální hodnocení. Američan Wells (1993, s. 3) říká, že struktura IRF/IRE není dobrá ani špatná. Její přednosti nebo nedostatky závisí na účelu, jemuž slouží za konkrétních okolností, a na širších cílech, jejichž součástí tyto dílčí účely jsou.

Němečtí autoři Pehmerová, Gröschner a Seidelová (2015) konstatují, že komunikační struktura IRF může být v principu realizována dvěma způsoby: a) postupy, které podporují žákovské učení, tj. vytvářejí produktivní prostředí pro jejich učení; b) postupy, které komplikují žákovské učení, tj. vytvářejí neproduktivní prostředí pro jejich učení.

Negativní hodnocení. Právě citovaný Američan Wells (1993) ovšem připomíná, že struktura IRF je pojmána příliš nediferencovaně, jako by všechny události, které se ve výuce vyskytují, si byly v zásadě podobné, i když v nich učitel řeší rozdílné pedagogické úkoly.

Američan Greyling (1995) ukazuje, že při výuce cizích jazyků stejná komunikační struktura IRF nerozliší dvě různá pojetí této výuky. Jedno staví na vyvolání konkrétního žáka, aby odpovídal; učitel od něj požaduje přesné a jazykově správné formulace. Žák obvykle odpovídá velmi stručně. Druhé pojetí staví na tom, že učitel adresuje otázku celé třídě a snaží se

zapojit více žáků. Jde mu především o obsahovou stránku odpovědí žáků a o plynulost jejich projevu. První pojetí omezuje iniciativu žáků, zatímco druhé stimuluje jejich aktivitu; žáci mluví obsírněji a reagují i jeden na druhého.

Američan Leo van Lier (1996, s. 156) píše: Struktura IRF je účinná pro udržení kázně a při rozhodování o tom, který žák bude mluvit. Umožňuje řídit průběh výuky předem stanoveným směrem. Má však řadu nevýhod: často snižuje iniciativu žáků, nerozvíjí jejich samostatné myšlení, jasnost vyjadřování, rozvoj komunikačních dovedností (např. promýšlení předem, co řeknou, vyjednávání, argumentování).

Angličan Walsh (2006) upozorňuje, že Sinclair a Coulthard shromáždili svá data o výuce v hodinách, které se vyznačovaly vysokým stupněm formálnosti vztahů mezi učitelem a žáky. Autoři zachycovali převážně situace, kdy to byl pouze učitel, který direktivně řídil diskusi, rozhodoval o tématu diskuse, jakož i o tom, kdo ze žáků se smí do ní zapojit. Přitom takovéto situace nenastávají u všech učitelů, ne všichni uplatňují svou sociální roli a z ní plynoucí moc tak autoritativně. Existují ovšem i další situace ve výuce, kdy se iniciativy v komunikaci ujímají žáci.

Výše jsme zmínili, že studenti univerzity v anglickém Birminghamu (např. Raine, 2010) pod vedením svých učitelů ověřují možnosti a meze deskriptivně-analytického systému Sinclaire a Coultharda při zkoumání hodin cizojazyčné výuky. Mezi nevýhody systému podle nich patří:



- systém neumožňuje dobře analyzovat neverbální projevy aktérů ve vyučovací hodině, zejména výroky, u nichž velmi záleží na intonaci;
- systém nedovoluje analyzovat situaci, kdy u učitele či žáků dochází ke střídání/přepínání různých jazykových kódů;
- systém nebere v úvahu sociální, kulturní, politické či historické vlivy, které se ve výukové komunikaci mohou uplatňovat;
- systém nebere v úvahu situace, kdy se každý další účastník rozmluvy přizpůsobuje tomu, co už zaznělo předtím;
- systém nedovoluje hlouběji analyzovat průběh žákovského učení a míru toho, nakolik žáci učivo pochopili;
- systém popisu a analýzy je časově náročný a jeho přínos není adekvátní vynaloženému úsilí (Raine, 2010, s. 15–19).

Američan Li (2013) charakterizuje strukturu IRF jako strukturu velmi monolitickou, což je její slabina.

Izraelský autor Netz (2014) rozvedl ve svém výzkumu netradičním způsobem třetí člen struktury IRF, tj. F. Soustředil se na případy, kdy se v komunikaci vyskytuje negativní zpětná vazba, tj. nesouhlas s tím, co právě zaznělo. Citovaný badatel zdůraznil, že ve výukové komunikaci se často objevují situace, kdy žák odpoví jinak, než učitel očekával. Učitel s jeho odpovědí nesouhlasí a hodnotí ji jako špatnou. Při běžné školní komunikaci tím situace v naprosté většině případů končí, neboť učitelovo negativní hodnocení neotevřít prostor pro další diskusi o kvalitě žákovy odpovědi. Žák svému učiteli zpra-

vidla neoponuje, nesnaží se s ním diskutovat a verdikt akceptuje. Ve škole učitelův nesouhlas mívá řadu odstínů a jeho výrazné podoby se mohou dotýkat osobnosti toho druhého, ovlivnit vzájemné vztahy učitel–žák i učitel–třída. Ovlivnit i skupinové normy a psychosociální klima třídy.

Američané Mehan a Cazdenová (2013, s. 37) konstatují, že se komunikace mezi učitelem a žáky jen obtížně vtěšňuje do určitých schémat (včetně IRE). Schémata se pokoušejí zařadit určitý výrok do nespojitých, vzájemně se vylučujících kategorií (např. *bud'* iniciace, *anebo* hodnocení). Přitom tentýž výrok může plnit v tutéž dobu více funkcí najednou.

Italské badatelky Molinariová a Mameliová konstatovaly, že struktura IRF je užitečná, pokud je třeba zachytit výměnu mezi učitelem a jedním žákem, ale její označování za univerzální komunikační strukturu je umělé a přeceňuje její postavení. Píší: „... komunikace ve školní třídě je velmi živá, žáci často mluví spontánně, a přestože učitel nominuje žáka, který je vyvolán k odpovědi, ostatní žáci otázku také vyslechnou a mohou do hovoru vstoupit. Z uvedených důvodů koncept IRF struktury nepostihuje pluralitu hlasů, jež se ve skutečnosti podílejí na výukové komunikaci“ (Molinari & Mamelio, 2015, s. 8).

3.7 Jaké jsou názory badatelů na pedagogickou stránku zkoumání výuky pomocí struktury IRF/IRE?

Pozitivní hodnocení. Američané Newman, Griffin a Coyle (1989, s. 127)

zastávají názor, že pro dosažení edukačních cílů je struktura IRF vcelku dobře navržena. Komunikační „výměna“ (brána jako celek) je vytvářena ve spolupráci učitele a žáků. Autoři tvrdí, že obzvláště záslužná je role učitele, neboť v rámci struktury IRF má učitelova poslední aktivita korigující, opravnou funkci; nepřesná nebo chybná žákova odpověď může být nahrazena správnou odpovědí.

Britský badatel Mercer (1992, s. 218) říká, že struktura IRF je užitečná pro zjišťování žákovských znalostí a porozumění učivu. Dále se hodí k řízení průběhu žákovského učení a formování takových žákovských znalostí a zkušeností, které jsou cenné a z pedagogického hlediska významné.

Američané Nassaji a Wells (2000) svým výzkumem doložili, že táž komunikační struktura – vyjádřená sekvencí IRF – může nabývat různých forem. Učitelé ji mohou použít pro různé účely; struktura tedy plní rozdílné funkce podle toho, kterých cílů potřebují učitelé dosáhnout. Zejména to platí pro poslední člen této triády, F (*follow-up*). Dodáváme: z toho lze ovšem odvodit, že nelze tutéž strukturu interpretovat jen jedním způsobem, jak se to u nás někdy děje.

Angličan Seedhouse (2004) říká, že struktura IRF není nepřirozená, protože se podobá interakci mezi rodičem a dítětem; vyhovuje klíčovému výchovným a/nebo vzdělávacím cílům.

Američan Polman (2004) konstatuje, že komunikační praxe, jak ji charakterizuje struktura IRE, je součástí komplexních

kulturních systémů. Ty – pokud fungují plynule – dovolují účastníkům výuky, aby koordinovali svoji činnost a dosahovali společných cílů. Učitel struktura IRE umožňuje, aby simultánně kontroloval a řídil průběh výuky, aby si ověřoval, nakolik žáci učivu porozuměli. Tento typ komunikace velmi dobře vyhovuje tradiční transmisivně pojaté výuce.

Angličané Mercer, Dawes a Staarmanová (2009, s. 361) uvádějí, že učitelem navozovaná struktura IRF může být ve výuce použita velmi efektivně. Udrzuje totiž v běhu dialog učitel–žák a slouží *různým* pedagogickým účelům. Vhodně volené učitelovy otázky mohou probouzet žákovskou představivost, vyjavit žákovy širší zkušenosti a přimět žáka k vysvětlení důvodů, které ho vedly k dané odpovědi.

Negativní hodnocení. Angličan Dinmore (1985) ukazuje, že struktura IRF je zdrojem učitelovy moci nad žáky, omezuje konstruování znalostí žáky a nutí je přebírat jen názor učitele. Analyzoval vzorek hodin výuky angličtiny jako cizího jazyka⁶ v Japonsku a zarazilo ho, že se dění pohybuje mezi těmi aktivitami žáků, které pro ně ztrácejí smysl, a čekáním na přiměřenou odpověď. Tyto nesmyslné situace označuje metaforicky jako „čekání na Godota“. Vytýká tradiční strukturu cizojazyčné komunikace, že preferuje formu před významem. Dialog mezi učitelem (rodilým mluvčím) a žáky (kteří se cizí jazyk teprve učí) tedy není pravým dialogem, ale velmi zdeformovanou verzí dialogu v reálném světě.

⁶ Stojí za zmínku, že mnoho zahraničních výzkumů komunikace mezi učitelem a žáky se soustřeďuje na zkoumání komunikačních struktur při výuce cizích jazyků.



Američan Nystrand se spolupracovníky (1997) zkoumal 112 vyučovacích hodin v 8. a 9. ročnících základní školy v integrovaném předmětu jazyk, komunikace a literatura (*language arts*). Zjistil, že naprostá většina zkoumaných učitelů při výuce preferovala postup zaměřený na opakování učiva (*recitation script*), tj. sled otázek, odpovědí a hodnocení (IRE). Ten ovšem negativně koreloval s výsledky žákovského učení. Žáci v těchto hodinách byli obtížněji schopni si vybavit učivo a prokázat, že ho pochopili, než žáci, kteří si u jiných učitelů mohli o učivu s učitelem podiskutovat. Přitom užívání struktury IRE dominovalo ve třídách, v nichž se v rámci vnější diference sešli prospěchově slabší žáci. Nystrand upozorňuje, že tato komunikační struktura se zřejmě výrazným způsobem podílí na prohlubování nerovností ve vzdělávání dětí. Prospěchově slabší děti pak nemají příležitost rozvíjet své vyjadřovací schopnosti.

Číňanka J. Luková (2004) identifikovala didaktickou situaci, v níž je struktura IRF nepoužitelná. Srovnávala totiž výuku cizího jazyka (v daném případě angličtiny) u žáků 7. ročníku hongkongské základní školy ve dvou odlišných didaktických situacích. První byla tradiční vyučovací hodina s frontální výukou angličtiny pro 40 žáků. Druhá situace bylo krátké konverzační cvičení – společenská konverzace pro 20 žáků z téže třídy. Organizačně byla tato konverzace situována před začátek tradičního vyučování. V obou situacích vyučovala táž učitelka – Angličanka (tedy rodilá mluvčí), která však neuměla mateřský jazyk žáků – kantonskou čínštinu.

V první didaktické situaci se projevil všechny známé znaky čínských žáků: úcta k autoritě, tendence neriskovat, obava ze „ztráty tváře“, strach z narušení dobrého obrazu o sobě nějakým neúspěchem, tendence nechlubit se svými znalostmi. Pro analýzu tradiční cizojazyčné výuky byla struktura IRF použitelná bez jakýchkoli problémů. Druhá didaktická situace vznikla z nespokojenosti žáků (a patrně i jejich rodičů). Vadilo jim, že se v běžných vyučovacích hodinách nenaučí dobře mluvit anglicky, a žádali proto vedení školy o další hodiny. Tím vznikla možnost zařadit do školní výuky jiný typ pedagogické komunikace – společenskou konverzaci. Neřídila se předem definovanými cíli, žáci neřešili předem připravené komunikační úkoly. Analýza časově krátké konverzace učitelky se žáky pak nabídla úplně jiný obraz komunikace učitelka–žáci. Odborně se jednalo o nezávaznou společenskou konverzaci (*small talk*) zpestřenou tím, že se v ní mísily oba jazyky: angličtina a čínština, přičemž učitelka ovládala výborně jen angličtinu, a vůbec ne čínštinu, zatímco žáci ovládali výborně čínštinu, ale minimálně angličtinu.

Ukázalo se, že zařazení nezávazné společenské konverzace v cizím jazyce do výuky otevírá prostor pro žákovské právo promluvit; žáci se stávali velmi aktivními aktéry dění. Zbavili se úzkosti spojené s nutností zapojit se do diskuse. Změnil se též charakter sociální interakce: učitelka i žáci přecházeli do role konverzačních partnerů, mizela tedy role nadřízeného a podřízených; jejich vztah se stával symetričtější. Umožnilo jim to



opustit tradiční pojetí cizojazyčné výuky ve smyslu získávání komunikační zkušenosti, zběhlosti, ve prospěch hlubšího cíle: navzájem si skutečně porozumět, dobrat se společného smyslu. Popis a analýza tohoto typu výukové komunikace ukázaly, že se její průběh výrazně odchyľuje od rigidní struktury IRF – zmíněná struktura se tedy nedala použít. Komunikace dostávala nekonvenční podobu: téměř absentovala třetí složka triády, F – zpětná vazba/hodnocení. Vzhledem k rozdílným jazykovým kompetencím se učitelka chvílemi chovala jako žákyně a žáci chvílemi zase přebírali roli učitele.

Američan Waring (2009) připomíná, že struktura IRF je primárně soustředěna na činnost učitele a je užitečná převážně pro situaci procvičování. Stává se však odolnou vůči změnám své podoby: jedna sekvence podmiňuje druhou a rozvíjí se specifický řetězec, z něhož je obtížné uniknout. Vzniká – řečeno Schegloffovým termínem – sekvence sekvencí (Schegloff, 2007, s. 195).

Američan Fountain (2009) říká: komunikační struktura IRF je velmi často zmiňovaná, ale má řadu nedostatků. Svě námítky shrnul do těchto bodů:

- Struktura IRF je vhodná pro specifické situace, ale není univerzálně použitelná, neměla by tedy být dominantní. Je velmi účinná při zjišťování faktických znalostí žáků nebo referování žáků o faktických údajích. Je to obvykle jakýsi verbální test, v němž na položenou otázku existuje pouze jedna správná odpověď.
- Struktura IRF není vhodná pro zjišťování kvality těch žakovských odpovědí,

kteřé se opírají o kognitivní procesy vyšších úrovní. Pokud žák dostane otázku, kteřá od něj vyžaduje náročnější kognitivní operace, pak odpovídá sám; ostatní spolužáci zpravidla nemají možnost se do úvah zapojit. Navíc žakovu odpověď založenou na náročnějších kognitivních procesech obvykle nelze hodnotit dichotomicky: dobře–špatně.

- Struktura IRF navozuje situaci, kdy tím, kdo jediný rozhoduje o správnosti/nesprávnosti odpovědi, je učitel; žáci samotní nejsou cvičeni v hodnocení kvality odpovědi svých spolužáků.
- Struktura IRF nenavozuje skutečnou diskusi, do níž se zapojuje více aktérů.

Američan Li (2013) říká, že struktura IRF slouží jako učitelův nástroj pro kontrolu chování žáků. Učitelé tato struktura slouží jako nástroj, jímž udržuje a zachraňuje transmisivní způsob výuky.

Izraelský badatel Netz (2014) zkoumal výukovou komunikaci ve třídách pro talentované žáky v sedmi školách a 14 třídách v 5.–8. ročníku základní školy (ve třídě bylo průměrně 20 žáků). Analyzoval komunikaci učitel–žák a žák–žák v 17 vyučovacích hodinách u devíti vyučujících. Soustředil se na verbálně formulovaný nesouhlas aktéra s proneseným tvrzením nebo nesouhlas s implicitním stanoviskem k něčemu. Nešlo tedy o opravu proneseného výroku, o jeho korigování. Nesouhlas je totiž součástí řešení poznávacího konfliktu a rozvíjení kritického myšlení žáků.

Netzův výzkum konstatoval, že ve třídách talentovaných žáků se rozbíhá skutečná debata, přičemž nejčastěji se objevu-



je nesouhlas s proneseným výrokem nebo názorem mezi dvěma žáky (51 % případů), a dále se stejnou četností (24,5 %) nesouhlas učitele s žakovou odpovědí, ale také (což v běžných školách nebývá) nesouhlas talentovaného žáka s názorem učitele. Z pěti podob nesouhlasu (od velmi jemně formulovaného nesouhlasu až po zásadní, ostrý nesouhlas) se objevily určité rozdíly podle toho, kdo s kým nesouhlasil. Pokud žák nesouhlasil se spolužákem, nejčastěji volil čtvrtý stupeň z pěti možných – výrazný nesouhlas (47 % všech projevů nesouhlasu). Při nesouhlasu učitelů s tvrzeními talentovaných žáků byla pozorována polarita přístupu: se stejnou četností (39 %) se objevil jak velmi jemně formulovaný nesouhlas, tak výrazný nesouhlas. Pokud formuloval svůj nesouhlas s názorem učitele talentovaný žák, nejčastěji volil také výrazný nesouhlas. Shrnutí: k popisu výukové komunikace mezi učitelem a talentovanými žáky zřejmě nestačí jednoduchá struktura IRF, neboť komunikace má mnohem složitější podobu a nekončí negativním hodnocením, ale sekvence pokračuje dál. Zaznívají argumenty a protiargumenty, do debaty vstupují další účastníci.

3.8 Které další komunikační struktury (kromě jednoduché IRF/IRE) byly ve výuce identifikovány?

Angličan Scott je didaktikem přírodovědných předmětů. Inspiroval se pracemi L. S. Vygotského a v roce 1998 přišel se třemi inovativními myšlenkami, jak zlep-

šit výuku přírodovědných předmětů: 1. učitelovy intervence by měly napomáhat žákovi porozumění vědeckým poznatkům, rozvíjet jeho myšlení; 2. při výuce přírodovědných předmětů mívá učitel dominantní postavení, které je třeba změnit a dát větší prostor i žákům, tj. kombinovat autoritativní přístup (tradiční transmisivní pojetí) s dialogickým přístupem; v něm zazní i laické názory žáků a žáci se – v diskusi s učitelem i v diskusi mezi sebou – postupně dobírají hlubšího pochopení vědeckých pojmů a zákonitostí; 3. učitelovy intervence mají plnit funkci „lešení“, s jehož pomocí si žáci postupně budují významy vědeckých pojmů a nalézají jejich smysl.

V roce 2003 Mortimer a Scott představili odborné veřejnosti pojem *komunikační přístup* (učitele) a postulovali jeho dvě základní dimenze: autoritativní – dialogickou a interaktivní – neinteraktivní. Tím vznikly čtyři podoby učitelova přístupu k žákům v přírodovědných předmětech:

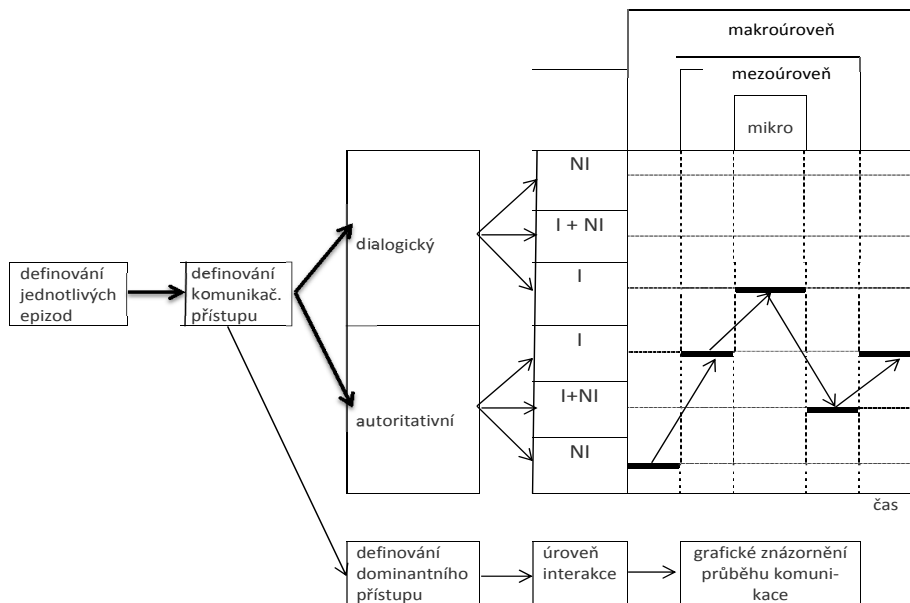
- autoritativně-interaktivní přístup (zkráceně A/I): tradiční sekvence otázka – odpověď – hodnocení; struktura IRF;
- dialogicko-interaktivní přístup (D/I): učitel navodí diskusi, v níž žáci prezentují své osobní názory a životní zkušenosti; učitel jejich názory nehodnotí, ale usměrňuje je; v roce 2006 Scott tento typ přístupu prozkoumal a označil jako strukturu IR-P-R-P, kde P znamená naznačování, navádění (*prompting*);
- autoritativně-neinteraktivní přístup (A/NI): výklad učitele, který žákům prezentuje jediný správný názor;

- dialogicko-neinteraktivní přístup (D/NI): výklad učitele prezentující různé odborné názory na daný problém, ale bez zapojení žáků.

Na tyto britské práce později navázal tým finských badatelů (Lehesvuori et al., 2013) a předložil odborné veřejnosti postup, který umožňuje vizualizovat proměny komunikačních struktur v čase. Jednotkou jejich analýzy je *epizoda*, jíž rozumějí tu část výukové komunikace, která je definována tématem, cílem výuky, konkrétní činností učitele a žáků, jakož i komunikačním přístupem učitele. Ukázkou takové vizualizace přináší obrázek 4.

Na obrázku 4 vpravo jsou strukturální části vyznačeny schematicky úsečkami přibližně stejné délky, ale v reálné komunikaci trvají rozdílnou dobu a lze je také délkou rozlišit. Později finští autoři přidali ještě porovnání plánovaného komunikačního přístupu v hodině s reálně proběhlým postupem (Lehesvuori & Viiri, 2015). Pokročíme však ve výkladu dále.

Sinclair a Coulthart (1975) – jak jsme uvedli výše – upozorňovali, že jejich deskriptivně-analytický systém není vhodný pro zkoumání komunikace v diskusních skupinách žáků. Finské autorky Kovalainenová a Kumpulainenová (2005) se proto pokusily tuto mezeru zaplnit a vy-



Obr. 4. Jednotlivé kroky při vytváření vizuálního obrazu výukové komunikace (Lehesvuori et al., 2013, s. 925)



tvořily modifikovaný deskriptivně-analytický systém právě pro tento případ. Ověřily ho na vzorku 17 žáků 3. postupného ročníku základní školy. Studovaly průběh skupinové diskuse ve třech pedagogických situacích: při řešení matematického problému, při řešení přírodovědeckého problému a konečně při řešení filozofického problému (téma: láska mezi lidmi). Vyšly z tradiční struktury IRF a upravily ji do šesti základních kategorií: učitelovo iniciování komunikace (TI), učitelovo odpovídání žákům (TR), učitelovo pře-

zkoumávání, kontrolování žákovy odpovědi (TF), žákovo iniciování komunikace (SI), žákovo odpovídání učiteli nebo spolužákům (SR), žákovo přezkoumávání, kontrolování učitelovy či spolužakovy odpovědi (SF). Kromě toho stanovily devět funkcí, které výroky v komunikaci plní. Základní představu o komunikačních strukturách přibližuje tabulka 4.

Íránští badatelé (Marzban, Yaqubi & Qalandari, 2010) se zabývají cizojazyčným vyučováním. Kromě kritizované struktury IRF/IRE identifikovali v 10

Tab. 4. Deskriptivně-analytický systém pro hodnocení komunikace při skupinové diskusi žáků (Kovalainen & Kumpulainen, 2005, s. 226)

Komunikační struktura	Slovní popis	Varianty komunikační struktury
TIB	učitelem iniciovaná komunikace s jedním žákem	TI-SR TI-SR-TF TI-S ₁ R-TF-S ₁ R
TIM	učitelem iniciovaná komunikace s několika žáky	TI-S ₁ R-S ₂ R... TI-S ₁ R-S ₂ R-S ₃ F TI-S ₁ R-TF-S ₂ R-TF TI-S ₁ R-TF-S ₂ R-TF-S ₃ R-S ₃ F
SIB/T	žákem iniciovaná komunikace s jedním spolužákem s učitelovou spoluúčastí	SI-TR S ₁ I-TR-S ₁ F
SIM/T	žákem iniciovaná komunikace s několika spolužáky s učitelovou spoluúčastí	S ₁ I-TR-S ₂ R S ₁ I-TR-S ₂ R-S ₃ R-S ₃ F S ₁ I-TR-S ₂ F-S ₃ R-TF S ₁ I-S ₂ R-S ₃ R-TF-S ₃ R
SIB	žákem iniciovaná komunikace s jedním spolužákem bez učitelovy spoluúčasti	S ₁ I-S ₂ R S ₁ I-S ₂ R-S ₁ F S ₁ I-S ₂ R-S ₁ F-S ₂ R
SIM	žákem iniciovaná komunikace s několika spolužáky bez učitelovy spoluúčasti	S ₁ I-S ₂ R-S ₃ R S ₁ I-S ₂ R-S ₃ R-S ₄ R-S ₂ F S ₁ I-S ₂ R-S ₃ R-S ₄ R-S ₂ F S ₁ I-S ₂ R-S ₃ R-S ₄ R-S ₂ F-S ₄ R-S ₂ F
STI	učitelova sólová iniciace	TI
SSI	žákova sólová iniciace	SI

zkoumaných dvouhodinách angličtiny ještě modifikaci zmíněné struktury. Nazvali ji ISRF: *initiation – struggle – response – feedback* (iniciace – vyrovnávání se s obtížemi – odpověď – zpětná vazba) a rozlišili dvě podoby: izolovanou a vnořenou do delšího diskursu. Obě charakterizovali jako antipedagogické.

Američanka Jacknicková (2011) studovala situace, kdy hodnocením žákovské odpovědi komunikační situace nekončí, neboť žáci si potřebují některé aspekty tématu vyjasnit. Komunikace mezi učitelem a žáky tedy běží dál. Původní struktura (učitelova otázka – žákova odpověď – učitelova zpětná vazba) pokračuje novou strukturou, která je *inverzní* k oné první. Je to *žák*, který učitelovu zpětnou vazbu komentuje a klade učiteli svou otázku – učitel žákovi odpovídá – žák učitelovu odpověď komentuje. Formálně vzato (ale to už doplňuji já) jde o sekvenci [IRF-IRF], v níž se ovšem přechodem mezi první a druhou strukturou IRF role tazatele a odpovídajícího prostrídají.

V předchozím odstavci bylo použito označení „žák“, ovšem ve významu „člověk v roli žáka“. Autorka totiž prováděla výzkum v kurzu angličtiny, kde bylo 29 dospělých studujících ve věku 20–60 let. Jejich předchozí vzdělávání v angličtině se pohybovalo od žádného po 10 a více let cizojazyčné výuky. Sociální vztahy mezi zkoumanou čtyřiařicetiletou učitelkou a jejími žáky tedy byly odlišné od situace v běžné školní třídě.

Právě popsaná výukovou situace je velmi specifická a odhaluje zajímavé souvislosti. Učitel totiž nemusí svou zpětnou

vazbu k žákově odpovědi formulovat jako konečný verdikt, ale může otevřít prostor pro aktivitu žáků. Existuje však i druhá možnost: vyskytnou se žáci, kteří na tuto možnost nečekají. Sami projevují iniciativu, vstupují do tradiční komunikační struktury, narušují ji a snaží se od učitele dozvědět se více. Jedná se zejména o případy nejasného nebo negativního hodnocení své odpovědi.

Jacknicková (2011) upozorňuje, že v těchto situacích se mění učení zaměřené na žáka (*student-centered learning*) na učení řízené žákem (*student-directed learning*). Převrácení tradiční asymetrie ve výukové komunikaci umožňuje žákům stát se aktivními aktéry výuky a odhaluje schopnost některých žáků řídit komunikační sekvence. Tím dochází rovněž ke změně v uplatňování moci ve škole. Ukazuje se, že má pravdu Thornborrow (2002, s. 8), když říká, že moc je kontextuálně citlivý fenomén, který funguje na dvou úrovních: strukturní a interakční. Jacknicková shrnuje své nálezy takto: výzkum diskursivních praktik ukázal, jak učitel a žáci pracují s mocí. Pojem *post-expansion* ve výukové komunikaci (tj. žákovo dodatečné rozšíření svého výroku poté, co mu učitel poskytl zpětnou vazbu) podle ní odhaluje flexibilitu, která existuje uvnitř školy, třídy i u komunikačních struktur. Když takové modifikované struktury skutečně ovlivní podobu komunikace, pak se otevírá manévrovací prostor (v terminologii F. Ericksona *wiggle room*) pro inovace, v daném případě pro iniciativu a aktérství žáků.



Finská badatelka Rasku-Puttonenová (2012) se spolupracovníky při zkoumání verbální komunikace v rámci předškolní výchovy dětí v mateřské škole zjistili, že se kromě relativně časté struktury IRF vyskytuje také jiná struktura. Je pro ni specifické, že do rozpravy vstupují oba aktéři – učitel i děti samotné. Autoři popisují iniciativu předškolních dětí a mnohem bohatší strategické jednání učitelů (obr. 5).

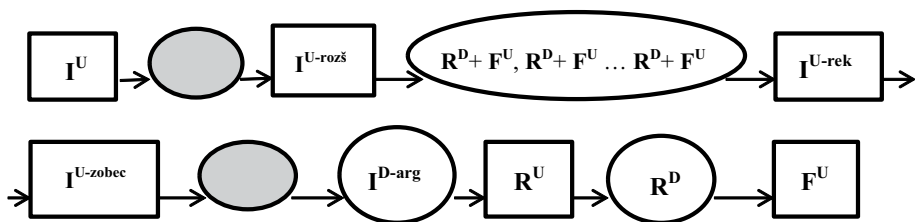
Číňané Yan a Yuayuan (2012) zkoumali výuku angličtiny jako cizího jazyka u čínských středoškoláků. Konstatovali, že dialog mezi učitelem a žáky bývá mnohem složitější než jednoduchá struktura IRF. Identifikovali dvě další, relativně časté struktury. Tou první je struktura, která má podobu: IR $[I_1R_1, I_2R_2 \dots I_nR_n]$ F. Při ní učitel nejprve položí otázku a žák odpoví – učitel však jeho odpověď nehodnotí. Nechá proběhnout celou sérii svých otázek a odpovědí různých žáků, a teprve potom souhrnně sdělí žákům své stanovisko.

Druhá struktura má odlišnou podobu: I $[R_1F_1, R_2F_2 \dots R_nF_n]$. Při ní učitel položí jednu jedinou otázku a poté vyvolává postupně různé žáky a každou odpověď hodnotí samostatně.

3.9 Mění se struktura IRF při výuce dětí z rozdílného sociokulturního prostředí a/nebo dětí, které neovládají dostatečně jazyk majority?

Není pravdivé zobecnění, které předkládají Italky Molinariová a Mameliová (2015, s. 8), že základní strukturou výukové komunikace je struktura IRF – a to bez ohledu na národ, jazyk, školskou organizaci a věk žáků. Zde jsou některé výjimky.

Angličanka Bonacina-Pughová (2013) zkoumala výukovou komunikaci ve francouzské škole pro přistěhovalce, a to za zvláštních podmínek. Ve Francii děti



Obr. 5. Komunikační struktura v mateřské škole, kdy učitel poskytuje dětem oporu a podporuje jejich iniciativní vstupy (Rasku-Puttonen et al., 2012, s. 145)

I^U – iniciativa učitele; $I^{U-rozš}$ – rozšířená a modifikovaná iniciativa učitele; I^{U-rek} – rekonstruování akumulovaných znalostí učitele; $I^{U-zobec}$ – zobecnění dětské odpovědi učitelem (tím učitelka nezavírá hledání dalších řešení); I^{D-arg} – argumenty, které učitel předkládá dítě, protipříklad uváděný dítětem, R^D – odpověď dítěte; R^U – odpověď učitele; F^U – učitelova zpětná vazba adresovaná dětem; – prostor pro promýšlení problému dětmi, pro promýšlení možných odpovědí



přistěhovalců, které neovládají francouzštinu, nejsou hned zařazeny do běžné třídy mezi děti, kterým francouzština nedělá problémy. Naopak, podle francouzských zákonů se děti přistěhovalců nejprve učí odděleně ve speciálních třídách, aby zvládly základy jazyka majority.

Výzkum, jehož výsledky budeme prezentovat, byl neobvyklý dvěma okolnostmi: a) ve třídě se sešly děti různého věku (6–11 let), z rozdílných zemí a tím i z rozdílných kultur, rozdílného jazykového repertoáru (angličtina, španělština, japonština, polština, litevština, arabština), s minimální znalostí francouzštiny jako vyučovacího jazyka; b) učitelka sama ovládala jen francouzštinu a trochu angličtinu, neovládala však žádný z jazyků, které byly pro zmíněné děti jazykem mateřským – a přesto je měla vyučovat francouzštinu. Výuka tady probíhá v (jazykově) „asymetrické situaci“⁷ v multilingvální třídě.

Učitelka tedy zvolila postup, který dětem umožňuje hledat a nacházet správné jazykové označení, správný francouzský termín pro označení věci, jevu, situace; označení, které znají ze svého mateřského jazyka. Tím, že uváděly, jak se to řekne v jejich mateřštině, si děti lépe uvědomovaly shody a rozdíly s francouzštinou (autorka pro tento postup razí termín *multilingual label quest*). Pro popis a analýzu těchto unikátních komunikačních situací se struktura IRF ukázala jako nevhodná; sekvence promluv byly delší a složitější.

Badatelka proto zvolila při analýze sekvencí, které ve výukové komunikaci probíhají, jiný přístup: Schegloffův vztahový rámeček (Schegloff, 2007).

Američané Mehan a Cazdenová (2013) ve svém přehledu konstatují, že vyučovací jazyk a komunikace mezi učitelem a žáky, která v něm probíhá, má určité specifika. Nečiní problém žákům pocházejícím z majority, ale může přinášet obtíže žákům z některých minorit. Buď jejich mateřský jazyk má určité kulturně specifické charakteristiky, jimiž se liší od vyučovacího jazyka, nebo děti pocházejí ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, v němž se používá zjednodušená verze jazyka, anebo dochází ke kombinaci obou případů. Potom dítě přicházející do školy z tohoto prostředí má problémy s použitím jazyka, neboť společenská i komunikační pravidla (včetně struktury IRF/IRE) fungují jen obtížně či zpočátku nefungují.

Citovaní autoři odkazují na výzkumy v USA o výukové komunikaci mezi učiteli a těmi žáky, kteří pocházejí z některých afroamerických, latinskoamerických, mexických, havajských a indiánských komunit. Obdobné problémy byly zjištěny u některých indiánských kmenů v Kanadě, u domorodých kmenů v Západní Austrálii nebo na Nové Guineji. Mehan a Cazdenová (2013, s. 14) pro takové případy navrhuji toto řešení: učitel *může* modifikovat způsob zapojování těchto žáků do výukové komunikace a způsob

⁷ Symetrická situace by nastala v případě, kdy učitelka ovládá ještě jazyk minorit a může se s dětmi dorozumět také v jejich jazyce.



jejich jazykového vyjadřování tak, aby byl kompatibilní s tím, na co jsou žáci zvyklí doma.

Načrtli jsme celé spektrum snah o hlubší poznání struktur, které se objevují ve výukové komunikaci. K čemu je toto mnohaleté snažení dobré?

Angličan Edwards a Furlong (1978) položili zajímavou otázku: Objevování podstaty výukové komunikace a jejích fundamentálních struktur je jistě užitečné pro badatele ze společenskovědních oborů a pro hlubší poznání průběhu interakce učitel–žáci. Je však užitečné i **pro učitele samotné**? Sami odpovídají takto: Pro učitele je velmi užitečné získat vhled po podstaty komunikace v různých pedagogických situacích, které se sami každodenně snaží řešit. Pro učitele je složité vidět správně to, co je pro ně běžné, důvěrně známé, objevuje se v jejich práci opakovaně. Právě výzkumy tohoto typu mohou vést učitele k uvědomění si toho, co se skrývá pod rutinními postupy. Ony hlubší, skryté strategie musí být vydolovány, vytaženy na světlo a podrobeny důkladné reflexi. Pak teprve můžeme očekávat u učitelů změny k lepšímu.

ZÁVĚRY

Zbývá zodpovědět nelehkou otázku: Co z výše uvedeného přehledu plyne pro český pedagogický výzkum?

- Zkoumání výukové komunikace provádějí už desítky let příslušníci různých vědních oborů: pedagogové, psychologové, sociologové, lingvisté aj. (Mercer & Dawes, 2014). Každou z těchto pro-

fesí zajímají na výukové komunikaci trochu jiné aspekty a z toho plyne, že i získané nálezy se poněkud odlišují. K celkovému obrazu nás může přiblížit jen multidisciplinární výzkum.

- Zkoumání komunikačních struktur ve výuce v mnohém záleží na teoretických východiscích badatelů. Volba přístupu ovlivňuje mj. stanovení hranic zkoumaného jevu, jednotku zkoumání, soubor sledovaných proměnných, použité metody a tím i zjištěné výsledky. V dosavadních výzkumech byly použity zejména tyto přístupy: sociokulturní, sociolingvistický a v jejich rámci konverzační analýza, diskursivní analýza, kritická diskursivní analýza atp.
- Zkoumání komunikačních struktur ve výuce lze provádět na několika úrovních. Není tedy jedno, do jaké hloubky a míry podrobností badatelé jdou. Obecnější úrovně (k nimž podle našeho názoru patří i struktura IRF/IRE) stírají specifika průběhu i dopadů výukové komunikace; naopak velmi detailní úrovně brání tomu, aby badatelé získali nadhled.
- Nezdá se, že by závěry získané výzkumem výukové komunikace byly ze sociálně geografického pohledu celosvětově, tj. obecně platné. Jsou zřejmě spojeny s euroamerickým pojetím školní výuky, se zvláštnostmi skupin vyučovacích předmětů, s určitými jazykovými systémy a se sociokulturně podmíněnými komunikačními zvyklostmi. Portman dokonce říká, že se na strukturu IRE můžeme dívat jako na specifický „kulturní nástroj“. Vy-



zkumy ukazují, že tento typ výukové komunikace činívá obtíže žákům, kteří nepocházejí ze země, v nichž převládá euroamerická kultura.

Komunikační struktury, které se vyskytují ve výukové komunikaci, závisí mj. na zvlátnostech vyučovacích předmětů, použitých organizačních formách a vyučovacích metodách. Zatím převládá zkoumání frontální výuky v tzv. naukových předmětech, takže prezentované nálezy mají omezenou platnost.

Komunikační struktury zřejmě do jisté míry souvisejí i se sociokulturními zvlátnostmi dané země. Například Raine (2010, s. 19) upozorňuje, že deskriptivně-analytický systém Sinclaira a Coultharda je respektován a používán mnoha badateli při zkoumání komunikace při výuce cizích jazyků. Současně však dodává: měli bychom být velmi opatrní při jeho používání a pečlivě zvažovat, zda je vhodný pro zkoumání výukové komunikaci v našem kontextu (kurzíva je Raineova, nikoli naše).

- Nezdá se, že by všechny závěry získané výzkumem výukové komunikace byly z časového pohledu trvale platné.

Výzkum Američana M. A. Shepherd (2014) naznačil, že se – alespoň ve zkoumaných školách v USA – některé aspekty výukové komunikace zřejmě mohou proměňovat v čase.⁸ Jinak řečeno: není úplně korektní odvolávat se na výsledky starších výzkumů. V sedmdesátých letech řada

výzkumů výukové komunikace (např. Mehan, Griffin, Humphrey) konstatovala, že po položení otázky učitel ve více než 70 % případů volí strategii hned vyvolat jednoho konkrétního žáka, i když se nehlásí. V roce 2008 ve svém výzkumu Shepherd zjistil, že právě popsany typ vyučovací strategie byl nejméně častý (výskyt se snížil na 9,2 %). Nejběžnější (70,7 %) byla naopak strategie, kdy učitel položil otázku celé třídě, vyběhl žáky k přemýšlení a ti, kdo znali odpověď a chtěli odpovídat, se měli přihlásit. Z hlásících se žáků, kteří chtěli odpovídat, pak jednoho určil.

- Celosvětové výzkumy naznačují, že deskriptivně-analytický přístup, který staví převážně na komunikační strukturu IRF/IRE, nestačí vystihnout bohatost podob a složitost průběhu pedagogických situací, které se ve školní praxi vyskytují. Lapidárně řečeno: tradiční struktura IRF je jen jedna z mnoha možných. Mayerová (2012, s. 51) navrhuje strukturu typu FDE (*framing – developing – evaluating*, tj. zarámování – rozvíjení – hodnocení). Každý člen této struktury poté rozvádí do podoby dílčích charakteristik – specifických kódů.
- Přístup, jehož jednotkou je komunikační struktura, má ještě jednu skrytou slabinu: soustřeďuje se na relativně malé jednotky výukové komunikace a unikají mu větší časové i věcné celky.

⁸ Shepherdův výzkum se soustředil na dva problémy: a) jak strategie, podle níž učitel určuje žáky, kteří budou odpovídat na jeho otázku, ovlivňuje jejich zapojování se do průběhu výuky (studoval rovnost žákovských šancí aktivně se podílet na průběhu výuky), b) zda a příp. v čem se liší učitelská strategie určování žáků, kteří budou odpovídat na položenou otázku. Porovnával výsledky bádání ve dvou časových obdobích: ve výzkumech ze sedmdesátých let 20. století a ve svém výzkumu z roku 2008.



Portman (2004) připomíná, že při zkoumání výukové komunikace lze použít časové kontinuum, jehož jeden krajní typ můžeme označit jako verbální výměnu (*verbal exchange*) a druhý krajní typ jako projekt (a jednotky, z nichž se skládá). Délka verbální výměny se pohybuje od několika vteřin do několika minut. Výukový projekt, který žáci realizují, může trvat i 10 týdnů a zabere 48 setkání.

Dodáváme, že časové kontinuum si můžeme představit jako řadu začínající třeba jednoduchou verbální výměnou přes dobu na řešení školní učební úlohy až po vyučovací jednotku jako celek. Delší časové jednotky jsou pak vyučovací týden atd. Pokud se přidá k časovému hledisku i hledisko obsahové, lze uvažovat o dílčích tématech, tematických celcích atd.

- Zdá se, že přístup, který staví na studiu komunikačních *struktur* (ať už jsou nazvány jakkoli, ať už jsou jejich sekvence jakkoli dlouhé) nestačí. T. A. van Dijk (1983) říká, že zkoumání diskursu vyžaduje důkladnou analýzu různých úrovní komunikace, různých dimenzí, modalit a sociálních kontextů.

Z Dijkova článku o studiu toho, jak jsou ve sdělovacích prostředcích prezentovány novinky, si vypůjčíme jako příklad pět jím uváděných charakteristik: 1. funkčnost (u mluvčího např. jeho záměr, přání, nálada; vztah mezi mluvčím a posluchačem, jako je důvěra, přátelství, projev moci); typ sociální situace, v níž se vše odehrává); 2. smysluplnost (např. lokální nebo globální koherence; předmět komunikace, téma komunikace, tj. sémantické makrostruktury); 3. kombinování kvalitativního a kvantitativ-

ního přístupu, tj. smíšený přístup ke zkoumání komunikace; 4. pravidla a principy, jimiž se řídí tvorba základních struktur sdělení a způsoby, jimiž adresáti sdělení přijímají a snaží se mu porozumět; 5. kognitivní a sociální modely toho, jak adresáti vnímají také implicitní sdělení a co si ze sdělovaného obsahu zapamatovávají.

- Dosavadní zkoumání výukové komunikace zanedbává ještě jednu důležitou charakteristiku výuky a tou je *kumulativnost* působení školy. Jde přece o cílené ovlivňování žákovského učení ze strany učitele a o postupné získávání znalostí, dovedností a postojů na straně žáků. Jinak řečeno: ve škole se odehrává proces postupného konstruování a rekonstruování. Studujeme-li jen malý úsek výukové komunikace, uniká nám celek; nezachytíme trendy, nepoznáme výsledky snažení.

Tímto směrem míří Alexandrova koncepce dialogického vyučování (*dialogic teaching*), která staví na kumulativní podstatě školní výuky a školního diskursu. Ukazuje, že učitelé i žáci postupně budují své vlastní názory a ideje i názory a ideje těch druhých. Řetězí je do promyšlených sledů myšlení a objevování (Alexander, 2004).

- Nestačí zůstat u popisu a analýzy výukové komunikace, ať už jsou provedeny jakkoli důkladně. Souběžně s tím bude třeba začít se zkoumáním toho, nakolik je možné převládající podoby výukové komunikace (především na základních a středních školách) cíleně zlepšovat. V zásadě jsou k dispozici dvě cesty: měnit dosavadní přípravu budoucích učitelů a také měnit podoby



dalšího vzdělávání učitelů v činné službě – nabídnout výcviky nového typu. V obou případech si však musíme výzkumně ověřovat jejich účinnost a zvolené postupy upravovat.

Pehmerová, Gröschner a Seidelová (2015) připravili a realizovali dva výcvikové programy pro učitele v praxi. Byť se programy poněkud lišily (jeden stavěl mj. na skupinové diskusi, druhý na využití videozáznamů), oba si klady za cíl zlepšit učitelské dotazování žáků, žákovské odpovídání na učitelské otázky a podobu učitelské zpětné vazby poskytované žákům. Výsledky naznačují, že výukovou komunikaci a tím i podobu sociálního klimatu ve třídě lze u učitelů měnit. Posuny a změny ve způsobu komunikace jsou na konci výcviku

u učitelů individuálně odlišné (ovlivněné už rozdíly na vstupu a zřejmě i ochotou něco u sebe změnit). Největší a homogenní zlepšení bylo zjištěno u způsobů učitelovy zpětné vazby poskytované žáků. Naopak u způsobu dotazování i prostoru, který učitelé ponechávají pro žákovské odpovědi, byly změny na straně učitelů heterogenní a celkově menší. Využití videozáznamů učitelovy komunikace se ukázalo velmi přínosné.

Studie, kterou jste právě dočetli, se pokusila shrnout nejnovější poznatky o strukturách ve výukové komunikaci a snažila se ukázat, co všechno by měl vzít v úvahu další výzkum komunikace v českých školách. Jednoduchá řešení mohou být zavádějící.

LITERATURA⁹

- *Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Bártková, H. (1981). Mikroanalýza vyučovacího procesu – aplikace metody A. A. Bellacka. In J. Mareš (Ed.), *Interakce učitel–žáci a učitel–studenti* (130–135). Hradec Králové: Pedagogická fakulta a Odbor školství Východočeského KNV.
- *Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R., & Smith, F. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- *Bonacina-Pugh, F. (2013). Multilingual label quests: A practice for the „asymmetrical“ multilingual classroom. *Linguistics and Education*, 24(2), 142–164.
- *Burton, D. (1981). Analysing spoken discourse. In M. Coulthard & M. Montgomery (Eds.), *Studies in discourse analysis* (61–81). London: Routledge & Kegan.
- *Cazden, C. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heineman.
- *Cazden, C., & Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (165–197). Mahwah: Erlbaum.
- *Coulthard, R. M., & Brazil, D. (1981). Exchange structure. In M. Coulthard & M. Montgomery (Eds.), *Studies in discourse analysis* (82–106). London: Routledge & Kegan.

⁹ Práce označené hvězdičkou jsou práce, které byly publikovány v angličtině a byly vybrány do našeho přehledu.



- *Dijk, T. A. van (1983). Discourse analysis: Its development and application to the structure of news. *Journal of Communication*, 33(2), 20–43.
- *Dinsmore, D. (1985). Waiting for Godot in the EFL classroom. *ELT Journal*, 39(4), 225–234.
- Dobrý, L., Svatoň, V., Šafaříková, J., & Marvanová, Z. (1997). *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha: Karolinum.
- *Drageset, O. K. (2015). Different types of student comments in the mathematics classroom. *Journal of Mathematical Behavior*, 38(1), 29–40.
- *Edwards, A. D., & Furlong, V. J. (1978). *The language of teaching. Meaning in classroom interaction*. London: Heinemann.
- *Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading and London: Addison-Wesley.
- *Fountain, S. (2009). Effective social studies classroom discussion – Unit 2: Why the IRE model of questioning is ineffective? In KNILT – *Knowledge Network for Innovations in Learning and Teaching*. (Studijní materiály). Washington: SUNY – University at Albany. Dostupné z http://tccl.rit.albany.edu/knilt/index.php/Why_the_IRE_Model_of_Questioning_is_Ineffective
- Gavora, P. (1987). Pravidlá komunikácie učiteľ – žiaci na základnej škole. *Pedagogika*, 37(2), 177–189.
- Gavora, P. (1989). *Príspevok k poznaniu dialógu učiteľa so žiakmi*. Referát na seminári Ústredného ústavu pre vzdelávanie učiteľov v Piešťanoch, 9.–12. 10. 1989.
- *Greyling, W. J. (1995). Sinclair and Coulthard revisited: Global- and local-allocational turn-taking mechanisms in the language classroom. In L. F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning* (19–46), sv. 6.
- Hrdina, L. (1992). Dialóg a jeho účinnosť vo vyučovacom procese. *Pedagogika*, 42(1), 103–112.
- Hübelová, D., Janík, T., & Najvar, P. (2008). Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis Scholae*, 2(1), 53–72.
- *Jacknick, C. M. (2011). „But this is writing“: Post-expansion in student initiated sequences. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), 39–54.
- Janík, T., Janíková, M., Najvar, P. et al. (2008). Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie. *Orbis Scholae*, 2(1), 29–52.
- Janíková, M., Janík, T., Mužík, V. et al. (2008). CPV videostudie tělesné výchovy: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis Scholae*, 2(1), 93–114.
- Janíková, M. (2009). Interakce a komunikace ve výuce: výzkumné oblasti, přístupy a metody. In M. Janíková & K. Vlčková (Eds.), *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (45–61). Brno: Paido.
- Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- Janoušek, J. (1968). *Sociální komunikace*. Praha: Svoboda.
- Janoušek, J. (2007). *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada.
- Janoušek, J. (2015). *Psychologické základy verbální komunikace*. Praha: Grada.
- *Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2005). The discursive practice of participation in an elementary classroom community. *Instructional Science*, 33, 213–250.



- Lamser, V. (1969). *Komunikace a společnost*. Praha: Academia.
- *Lehesvuori, S., Viiri, J., Rasku-Puttonen, H. et al. (2013). Visualizing communication structures in science classrooms: Tracing cumulativity in teacher-led whole class discussions. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(8), 912–939.
- Lehesvuori, S., & Viiri, J. (2015). Od teorie k praxi: od plánování dialogického vyučování k jeho reflexi. *Studia paedagogica*, 20(2), 10–31.
- *Li, H. (2013). Student initiative and missed learning opportunities in an IRF sequence: A single case analysis. *L2 Journal*, 5(2), 68–92.
- *Lier, L. van (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- *Long, M. H. (1975). Group work and communicative competence in the ESOL classroom. In M. K. Burt & H. C. Dulay (Eds.), *On TESOL'75: New directions in second language learning, teaching and bilingual education* (211–233). Washington: TESOL.
- *Luk, J. (2004). The dynamics of classroom small talk. *Issues in Applied Linguistics*, 14(2), 115–132.
- Makovská, Z. (2011). Žákovské strategie při hledání odpovědi na otázky učitele. *Studia paedagogica*, 16(1), 47–70.
- Mareš, J. (1974). Analiz dejateľnosti učiteľa s pomocou elektronno-vyčísľiteľnoľ mašiny. *Sovremennaja vysšaja škola*, 8(4), 155–174.
- Mareš, J. (1990). Zamyšlení nad čs. výzkumy pedagogické interakce a komunikace. In *Súčasný stav a perspektivy pedagogického výskumu* (85–104). Bratislava: Ústav experimentálnej pedagogiky SAV.
- Mareš, J. (2009). Posledních dvacet let výzkumů pedagogické interakce a komunikace v ČR (1989–2009). In J. Doležalová, P. Štindl & J. Loudová (Eds.), *Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filozofických souvislostech* (9–29). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie, jejich typologie a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
- *Marzban, A., Yaqubi, B., & Qalandari, K. (2010). IRF and ISRF sequences and their anti-pedagogical value. *Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 121–144.
- *Mayer, S. J. (2012). *Classroom discourse and democracy: Making meaning together*. New York: Peter Lang.
- *Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- *Mehan, H., & Cazden, C. B. (2013). *The study of classroom discourse: Early history and current developments*. San Francisco: AERA Annual Conference, April 27 – May 1; 1–46. Dostupné z eds198hs.weebly.com/.../mehan-cazdenaera2013.do.
- *Mercer, N. (1992). Talk for teaching and learning. In K. Norman (Ed.), *Thinking voices: The work of the National Oracy Project* (s. 215–223). London: Hodder & Stoughton.
- *Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430–445.



- *Mercer, N., Dawes, L., & Staarman, J. K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, 23(4), 353–369.
- Molinari, L., & Mameli, C. (2015). Triadické interakce ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 20(3), 7–19.
- *Mortimer, E. F., & Scott, P. (2003). *Meaning making in science classrooms*. Berkshire: Open University Press.
- Mužík, V., Šafaříková, J., & Süß, V. et al. (2013). Cesty ke zkoumání výuky tělesné výchovy: význam Analýzy didaktické interakce (ADI) a její modifikace (MADI). *Pedagogická orientace*, 23(2), 195–223.
- Najvar, P., Najvarová, V., Soběslavská, V. et al. (2008). CPV videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis Scholae*, 2(1), 73–91.
- *Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the use of „triadic dialogue“? An integration of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376–406.
- *Nathan, M. J., Eilam, B., & Kim, S. (2007). To disagree, we must also agree: How intersubjectivity structures and perpetuates discourse in a mathematics classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 16(4), 525–565.
- *Netz, H. (2014). Disagreement patterns in gifted classes. *Journal of Pragmatics*, 61(1), 142–160.
- *Newman, D., Griffin, P., & Coyle, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- *Pehmer, A. K., Gröschner, A., & Seidel, T. (2015). Fostering and scaffolding student engagement in productive classroom discourse: Teachers' practice changes and reflections in light of teacher professional development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 7(1), 12–27.
- *Polman, J. L. (2004). Dialogic activity structures for project-based learning environments. *Cognition and Instruction*, 22(4), 431–466.
- Průcha, J. (1971). Jazyk a verbální komunikace jako činitelé výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 21(6), 867–882.
- *Raine, P. (2010). *An application of the Sinclair and Coulthard (1975) method of discourse analysis*. (Studentská práce). Birmingham: University of Birmingham. Dostupné z <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/csdp/rainesinc-coul.pdf>
- *Rascu-Puttonen, H., Lerkkanen, M. K., & Poikkeus, A. M. et al. (2012). Dialogical patterns of interaction in pre-school classrooms. *International Journal of Educational Research*, 53, 138–149.
- Samuhelová, M. (1988). Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In P. Gavora et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole* (s. 55–75). Bratislava: Veda.
- *Scott, P. (1998). Teacher talk and meaning making in science classrooms: A Vygotskian analysis and review. *Studies in Science Education*, 32(1), 45–80.



- *Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden: Blackwell.
- *Shepherd, M. A. (2014). The discursive construction of knowledge and equity in classroom interactions. *Linguistics and Education*, 28(1), 79–91.
- *Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer of conversation Analysis* (vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- *Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Slavík, J., & Šmidtová, Š. (2001). Analýza komunikace ve výuce výtvarné výchovy (srovnání výzkumů z let 1989–1992 a 1999–2000). In H. Lukášová-Kantorková & P. Květoň (Eds.), *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum* (384–389). Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Stolinská, D. (2012). *Interakce učitel-žák v proměnách primárního vzdělávání*. (Doktorská disertace). Olomouc: Pedagogická fakulta UP.
- Svatoš, T. (1993). Snímání a záznam verbální komunikace ve školní třídě. *Pedagogika*, 43(2), 165–172.
- Šalamounová, Z. (2012). *Tvůrčí psaní jako nástroj rozvoje tvůrčího myšlení v literární výchově*. (Diplomová práce). Brno: Filozofická fakulta MU.
- Šedová, K. (2005). Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 55(4), 368–381.
- Šedová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- Šedová, K., & Sedláček, M. (2015). Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu. *Studia paedagogica*, 20(2), 33–58.
- Šedová, K., & Švaříček, R. (2010). Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 15(2), 61–86.
- Šedová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 61(1), 13–33.
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.
- Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2011). Struktura a obsah výukové komunikace mezi učitelem a žáky. In T. Janík, P. Knecht & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 46–51). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispiveku/svariceksalamounova.pdf>
- *Thornborrow, J. (2002). *Power talk: Language and interaction in institutional discourse*. Harlow: Pearson Education.
- Tollingerová, D. (1971). Bellackova metoda mikroanalýzy a její formální zápis. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 6(3), 241–259.



- Tůma, F. (2014). Dialogism and classroom interaction in English language teaching: A review of Czech research. *Pedagogická orientace*, 24(6), 878–902.
- *Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Abingdon: Routledge.
- *Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (initiation-response-feedback): A single case analysis. *Language Learning*, 59(4), 796–824.
- *Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5(1), 1–37.
- *Wells, G. et al. (2006). Coding scheme for the analysis of classroom discourse. (Vytvořeno v rámci projektu DICEP – Developing Inquiring Communities in Education). Dostupné z http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/CodingManual.pdf
- *Yan, Y, & Yuayuan, C. (2012). A study of EFL classroom discourse from the perspectives of both DA and CA. *Higher Education of Social Science*, 3(1), 17–23.

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.,

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové, Ústav sociálního lékařství;

e-mail: mares@lfhk.cuni.cz

anj