

- konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu (Kuzmina, 1976; Kan-Kalik, 1979).

### Podoby pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace má nejméně tři roviny, tři dílčí podoby, které se navzájem ovlivňují a prostupují. Podle míry připravenosti komunikace a míry očekávanosti jejího průběhu můžeme vyčlenit jednak pedagogickou komunikaci, která se dá promyslet předem, detailně připravit. Má podobu téměř „naprogramované komunikace“, neboť se provádí v nezměněné podobě.

Dále je to pedagogická komunikace, která se dá připravit jen rámcově. Učitel (na základě osobních zkušeností s opakujícími se pedagogickými situacemi) však dokáže odhadnout, jak bude zřejmě komunikace probíhat, které možnosti připadají v úvahu. Jeho pedagogické rozhodování je snazší, umí odhadnout pravděpodobný vývoj události. Řešení takových situací se dá nacvičovat, dokonce už i u budoucích učitelů (Kantorová, 1990). Při vlastní komunikaci vstupují do hry učitelovy převládající postoje k žákům, rozdílná očekávání, navyklé stereotypy jednání. Na jejich dosah pro komunikaci upozorňuje 4. kapitola.

Konečně se setkáváme s nepřipravenou komunikací, která se odehrává v jedinečných a neopakovatelných pedagogických situacích. Tyto situace může učitel sčítí předvídat, ale musí je vyřešit. Často jde o situace emocionálně vyjaté, kdy je nutné se vrátit do stavu ostatních účastníků, odhadnout „logiku vývoje“ události, možné důsledky a pohotově i správně zareagovat. Příklady nečekaných situací popisuje a komentuje V. Pařížek (1990), Budíš et al. (1994).

Zkušenosti učitele se dokáží k takovým situacím vrátit a z průběhu nepřipravené komunikace se poučit. Ačkoli v tyto situace nikdy přesně neopakuji, zkušený učitel zahne možná řešení do repertoáru svých pedagogických činností. Pokud se v budoucnu setká s obdobnou situací, může být pro něj v daný moment sice neočekávaná, ale nezastihne jej úplně nepřipraveného.

Odtud plyne, že dovednost komunikovat není nedostižným uměním, které je (v podobě schopností a nadání) někomu dáno a někomu nikoli. Má základnu, kterou lze systematicky nacvičovat, rozvíjet, a má nadstavbu, která z ní vyrůstá v podobě tvořivé a individuálně svébytné činnosti. Na mezilidskou komunikaci by měli být speciálně připravováni všichni účastníci: jak žáci (Marková, 1972; Ščerbakov a Mudrik, 1979; Přícha, 1983), tak učitelé (Vyskočilová, 1991, Bakošová, 1993, Spilková, 1993, Svaatoš, 1995 aj.).

Až dosud jsme mluvili o nejběžnější podobě pedagogické komunikace, komunikace, která je nesena pedagogickým záměrem, sleduje pedagogické cíle, odehrává se ve vzdělávacím, výchovném a výcvikovém kontextu. Akteři bývají učitelé, žáci, školní třídy, rodiče apod. Zkratkovitě označení však může navozovat další významy.



Můžeme odlišit i jiné podoby pedagogické komunikace (Mareš, 1993). Především jméno pedagogická můžeme použít také proto, abychom upozornili, že obsahem, předmětem komunikace jsou problémy pedagogického charakteru a do konce pedagogická komunikace sama (pojetí se blíží *pedagogické meta-komunikaci*). Připomeňme vzrušené debaty mezi žáky, když hodnou proběhlou opakovací hodinu či nespravedlivé jednání konkrétního učitele. Připomeňme vášnivě diskuse mezi učiteli o verbálním a neverbálním chování konkrétního žáka, konkrétní třídy, o textu učebnice, o výročních rodičích.

Konečně můžeme odlišit pedagogickou komunikaci, usilující o určitou změnu. Nikoli změnu žákovských znalostí, dovedností, návyků, postojů, nýbrž komunikace samé (pojetí se blíží *meta-pedagogické komunikaci*). Připomeňme komunikaci mezi přáteli angažovaného učení o tom, jak využít dramatické výchovy ve svém předmětu, komunikaci mezi inspektorem a učitelem, jak jinak jednat se žáky v hodině, komunikaci mezi lektorem a účastníkem výcvikového kursu pro učitele v činné službě, jak jednat se skupinou žáků, u nichž dominuje vizuální styl učení.

### Účastníci pedagogické komunikace

Pokud se omezíme na užší pojetí pedagogické komunikace, nalezneme obvykle dvě skupiny účastníků: vychovávající a vychovávané. Vychovávajícími bývají nejčastěji dospělí lidé s určitou pedagogickou kvalifikací, ale také školní úřada, skupina žáků ve třídě, žák v určité roli (např. kapitán sportovního družstva, vedoucí skupiny při skupinové práci apod.). Vychovávaným účastníkem pedagogické komunikace bývá žák jako jednotlivec, skupina žáků, třída, několik paralelních tříd jednoho ročníku atd.

Mohou však nastat případy, kdy dojde ke ztotožnění role vychovávajícího a vychovávaného u téhož účastníka. Při sebevzdělávání a sebevýchově jedince probíhá pedagogická komunikace zpravidla „uvnitř“, formou vnitřního dialogu, při sebevýchovných činnostech kolektivů pak „navenek“, např. formou diskuse. Už sám počet účastníků ovlivňuje průběh a výsledky pedagogické komunikace. Dá se říci, že se vzrůstajícím počtem osob se možnosti přímé mezilidské komunikace zužují, s klesajícím počtem rozšiřují. Nezanemá to však, že ideálem je učitelova komunikace s jedním žákem, neboť tím bychom ignorovali řadu výchovných cílů.

Všude tam, kde pedagogická komunikace plní zvlášť složité úkoly, měl by se počet účastníků adekvátně snížit. Tuto skutečnost do jisté míry respektují školské předpisy, které stanovují, s kolika žáky či studenty může učitel za jistých podmínek pracovat. Stačí připomenout komunikaci při cizojazyčném vyučování, komunikaci se žáky postiženými zdravotní poruchou: malý počet osob je nutný i při komunikaci s talentovanou mládeží (konzervatoře, vysoké školy uměleckého zaměření, práce v rámci středškolské odborné činnosti, olympiád atd.).

Pokud nemůžeme administrativními zásahy ovlivnit celkový počet osob, s ni-

niž má učitel komunikovat (např. v některých státních školách je nutné vyvěřet třídy s 35 až 40 žáky), musíme zvolit druhou cestu. Žáky je třeba pro určité činnosti v rámci třídy vhodně rozdělit a využít možnosti, které nabízí její jednotlivé organizační formy vyučování (viz oddíl 1.3.5). Navíc je třeba zvolit takovou kombinaci vyučovací metod, která by při daném počtu osob, daných cfech, učivu, materiálních aj. podmínkách přinesla co nejlepší výsledek. Blíží poučení přínášející práce věnované optimalizaci pedagogického procesu (např. Babanskij, 1986 aj.).

Je-li počet účastníků pedagogické komunikace vysoký, organizační zásahy omezené, běžné vyučovací metody málo účinné, potom je třeba živou mezilidskou komunikaci doplnit (někdy dokonce nahradit) jinými způsoby pedagogické komunikace.

### Zprostředkování pedagogické komunikace

Při definování pedagogické komunikace jsme uvedli, že zprostředkovává vzájemné působení lidí, jejich vztahy, společnou činnost a že je sama zprostředkována slovy, gesty, pohledy, odstínem hlasu. Obvykle jde o přímý osobní styk lidí ve stejném čase a na stejném místě. Pedagogická komunikace může také probíhat oddáleně v prostoru a čase, mezi mluvčím a adresátem se pak objeví nějaký prostředník, nějaký mezičlánek. Žák čtením učebnice komunikuje s autorem, psaním do pracovního sešitu sděluje učitel své řešení, posloucháním nahrávky na sebe nechává působit poselství skladatele, stisknutím klávesy sděluje autorovi vyučovacího programu svou odpověď. Promítnutý diapozitiv přibližuje žákům složitou strukturu nějakého objektu, terminál počítače sděluje žákovi, jak autor programu hodnotí jeho odpověď...

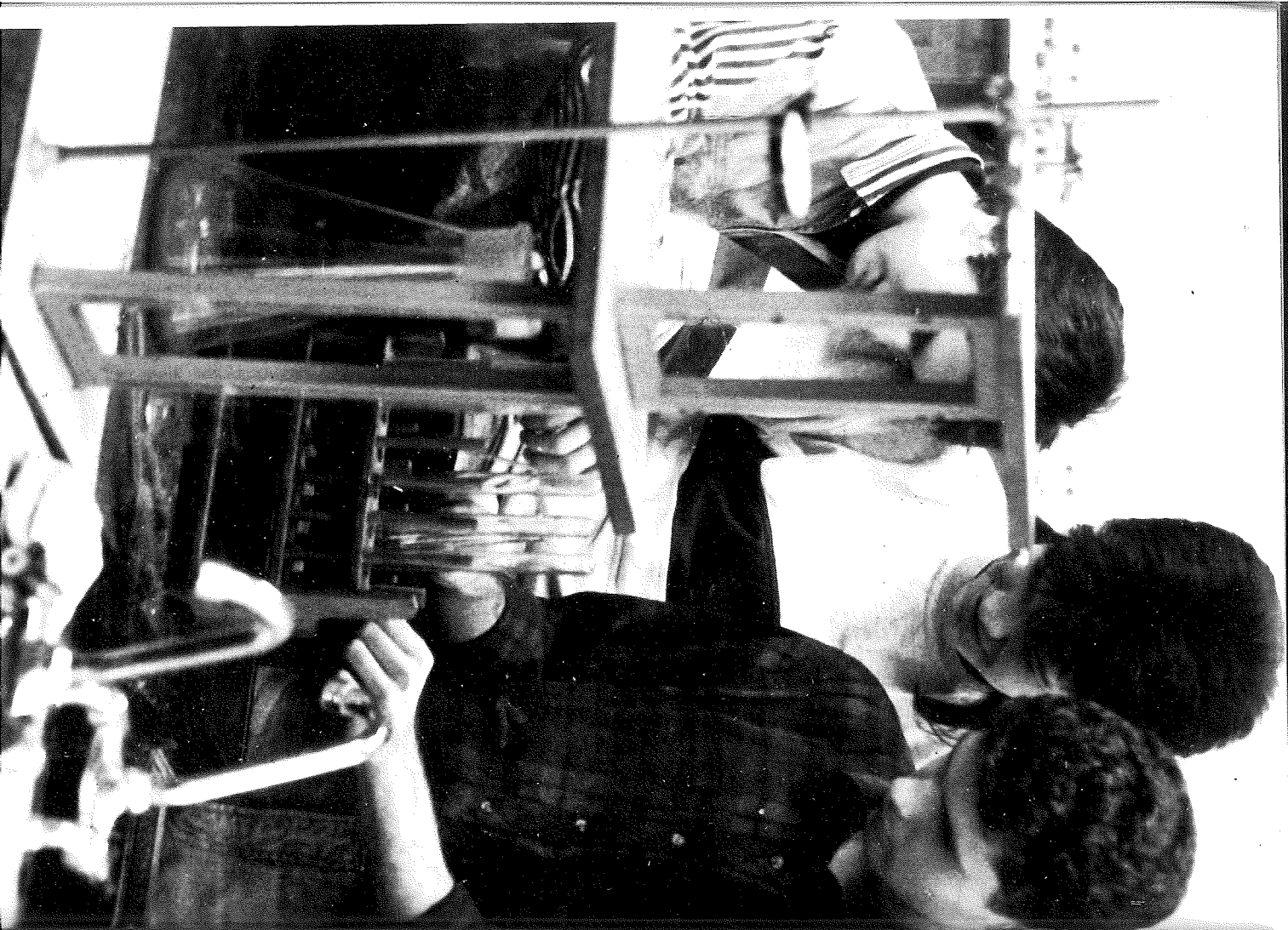
Pedagogická komunikace tedy nemusí být založena převážně na živé lidské práci, netradičním zdrojem zvyšování její účinnosti je dělna práce mezi člověkem a technickým zařízením (Tollingerová, 1973, Turčenko, 1977, Kulič, 1989). Pochopitelně za podmínky, že technika nebude pedagogickou komunikaci ničit, deformovat, naopak osvoobdí učitele a žáky od neproduktivních, mechanických činností. Ušetří jim čas pro nezastupitelné lidské setkávání, dorozumění, spolupráci.

Proměňují se i tradiční komunikační prostředky, jako jsou učebnice. Sílí volání po takových učebnicích, které by neobsahovaly jen poznanky, ale byly v nich zabudovány promyšlené způsoby motivování a řízení žákovy činnosti (podrobnosti viz oddíl 1.3.7).

### 1.3.1 Výchovné vzdělávací cíle a pedagogická komunikace

Ve školním prostředí nabývá pedagogická komunikace řady podob. Jedna je oficiální, neboť její cíle, obsah i rozsah jsou určeny učebními osnovami, chování





účastníků upravuje školní řád. Mimoto probíhá ve škole komunikace učitelů se žáky před vyučováním, o přestávkách, po vyučování. Objevuje se komunikace při mimoškolní práci, při zájmové činnosti atd. Všechny však plní (výrazně či méně výrazně) formativní funkci, což vede některé autory k tvrzení, že v pedagogickém kontextu se vlastně nedá komunikovat nepedagogicky (Paschen a Theile, 1971). Vezmeme-li v úvahu již diskutovanou komunikaci činem, můžeme říci, že výchovně či nevyhovně působí téměř vše, co je ve škole řečeno a uděláno, i to, co nebylo řečeno a nebylo uděláno. U jednotlivých účastníků pochoptitelné nejde o působení stejného rozsahu, stejně intenzivně atd.

Pedagogická komunikace ve svých různých podobách tedy slouží výchovně vzdělávacím cílům, plní pedagogické funkce. Podle toho, o jakou podobu pedagogické komunikace se jedná, jsou její cíle pro jednotlivé účastníky různé závazné, mají rozdílnou strukturu a různý dosah. Co to však znamená, že komunikace slouží výchovně vzdělávacím cílům, plní pedagogické funkce? Odpověď je snadnější, zavedeme-li vedle výchovně-vzdělávacího cíle ještě jeden pojem: cíl pedagogické komunikace, komunikační cíl (Gavora a kol., 1988).

Základní rozdíl je v tom, že výchovně vzdělávací cíl má širší, globálnější, a hlavně určující charakter. Komunikační cíl je užší, konkrétnější, aktuální. Můžeme to vyjádřit i tak, že výchovně vzdělávací cíl určuje celkovou strategii postupu, komunikační cíl pak dílčí taktické kroky. Výchovně vzdělávací cíl bývá výstižně stanoven, dopředu promyšlen, komunikační cíl nebývá často vyjádřen, mění se s měnící se situací, nebývá plně uvědomován.

Myšlenka, že při záměrně výchově se přeměňují výchovně vzdělávací cíle v cíle komunikací a naopak: plnění komunikačních cílů do jisté míry ovlivňuje dosahování výchovně vzdělávacích cílů, se dá vyjádřit obecněji. Využijeme k tomu pojmu úloha v širším slova smyslu.

Už v polovině šedesátých let přišel L. N. Landa s myšlenkou, že učitelova vyučovací činnost se dá chápat jako řešení úloh didaktického typu. Taková didaktická úloha obsahuje jednak výchozí stav žáků a podmínky řešení, jednak požadovaný stav, určený výchovně vzdělávacími cíli (Landa, 1973, s. 190). Nezajímalo ho tolik, jakou vnější formu má řešení didaktických úloh, ale zda je podstata celého řešení algoritmizovatelná.

Na pojem úloha didaktického typu navázal V. A. Kan-Kalík tvrzením, že učitelova činnost je řešením pedagogických úloh. Podstatou každé pedagogické úlohy je otázka, jaký soubor výchovně vzdělávacích metod má učitel zvolit, aby dosáhl výchovně vzdělávacího cíle. Zvolené metody ovšem nemůže učitel realizovat přímo, nýbrž jen prostřednictvím pedagogické komunikace. Odtud plyne, že každá pedagogická úloha musí být nejprve převedena do souboru komunikačních úloh a v této nové podobě řešena. Učitelova profesionální komunikace se žáky je tedy proces řešení nekonečného počtu měnících se komunikačních úloh. Ty mají vůči výchovně vzdělávacímu cíli a výchovným i vzdělávacím metodám

Zbývá dodat, že pojem komunikační úloha a pojmy odvozené (komunikační cíl, podmínky, způsob řešení úlohy apod.) se podle našeho názoru neýkají jen učitelovy komunikace, ale jsou užitečné i při studiu žákovské komunikace. Snad by bylo účelné udělat ještě jeden krok a rozšířit pojem pedagogická úloha o výchovně vzdělávací obsah. Potom už podstatu pedagogické úlohy nebudou tvořit jen otázky koho, proč a jak vychovávat a vzdělávat (Kan-Kalík, 1979), nýbrž i otázka, čemu vychovávat a v čem vzdělávat. Tím už se však dostáváme k obsahu pedagogické komunikace.

### 1.3.2 Obsah pedagogické komunikace

Obsah pedagogické komunikace se v povědomí laické veřejnosti ztotožňuje s učivem. Je pochopitelné, že ve vyučovacích hodinách učitel se žáky komunikuje především o tom, co předepisují učební osnovy. Avšak to, co je předepsáno, se v reálné komunikaci mění, upravuje. J. Průcha (1986) upozorňuje, že původní projektovanou podobu obsahu vzdělání učitel žákům prezentuje jistým způsobem, žáci ji zvnitřňují a svébytně používají. Obsah komunikace tedy prochází několika stavy, které jej mohou pozmenit. Tímto pohledem se však obsah komunikace nevyčerpává. Pedagogická komunikace není jen předáváním sociální zkušenosti nebo výměnou učebních informací. Její obsah závisí na tom, kterou pedagogickou funkci právě plní. Může např. organizačně zajišťovat průběh společné činnosti, může zprostředkovávat mezilidské vztahy, postoje, emocionální stavy. Tato tvrzení lze doložit konkrétními příklady.

Jednotlivé ukázky jsou vybrány z doslovných protokolů, zachycujících skutečný, neupravený průběh vyučování na základních školách nebo z publikací zachycujících reálné výroky učitelů, žáků, rodičů<sup>1</sup>.

Ukázka učitelových výroků dokládá, že celé úseky komunikace jsou věnovány organizačním otázkám, aby se zajistil hladký průběh výuky. Současně zde nalézáme výroky, které výchovně usměrňují chování žáků.

Učitel: *A teď si otevřete sešity a napíšeme si poznámky. Tak napíš psát nebudeme, protože polovinu tam máme. Chlapci, stočte mapu Sundelje ty obrazy a postavte je do kouta. Uříš se! A pokračujeme tedy. Postavte je tam do rohu a už uškáje. Těš, jak jsem říkala. Brožičkuli! Já to napíšu sem nahoru. Parť to k sobě ano? (píše na tabuli). Tak si to podtrhněte. Neškáběj, prosím tě, tak. Podtrhávaje to podle pravidla, kluci!... Kdo je horov?... Kdo píše rychleji, otevře si zatím učebnice a čte si tam. Počkáme ještě na ty opozdilé.*

(dějepis, protokol z archivu J. Mareše)

Další ukázka dokumentuje vznušenou sociálně psychologickou atmosféru v hodině, vyvolanou učitelovým nedůsledným postupem v mnoha předchozích hodinách. Někázet žáků narůstá, vzniká konfliktní situace, kterou učitel nepřítis dobře zvládá.

U: *Odvodíme si další vzorce. Motorňová!*

Ž<sub>1</sub>: ...

U: *Nevěš. Sedni si, ještě si tě vyvolám. Šataline, Vedenine! Nechte toho, nebo vás vyhodim! Podveje se všichni sem, na tabuli.*

U: *Šatalin se nedívá!*

Ž<sub>2</sub>: *Já to sleduji v knižce.*

U: *Tak to piš, Kuzňová. Z tohohle vzorce si musíme vypočítat hmotnost.*

Ž<sub>3</sub>: *A když chceme vypočítat specifické teplo? Otevře si zatím sešity. Napíše si číslo*

U: *hodiny.*

ŽŽ: *(žáci)*

U: *No tak už piš! V sobotu si všechny sešity vyberu.*

U: *Při klasifikaci budu brát v úvahu i vaše chování při hodině! A už vás napomínat nebudu!*

Šataline, přijdeš do sborovny a tam si promluvíme! Kdo to tam zas napovídá?...

Nuko, vsiň!

ŽŽ: *(tlumený smích)*

(fyzika, protokol A. J. Gordina, 1977, s. 83)

Průběh pedagogické komunikace závisí také na zvláštnostech jednotlivých předmětů, na zvláštnostech učiva. Nejde jenom o známé rozdíly mezi tzv. naukovými předměty a předměty ostatními.

Nezvěte tak nahlas! A jestli mi nevěříte, pojdte si schválně o poschodí něž ten hluk poslechnout.

Ty bys to asi nezazpíval vyš, ani kdybys vylezl na židli.

Trochu bystřeji bych prosil. Ty se do kotelu lámeš jako skládací metr.

Kdo se v plavání utopí, tak v tělocviku propadne...

<sup>1</sup> Protokoly laskavě zapůjčili pracovníci bývalého Ústavu experimentální pedagogiky SAV v Bratislavě (P. Gavora, M. Holíčik, L. Hrdina, M. Samuhelová, L. Šiměšková, M. Šimončíková, J. Vantuch), Pedagogické fakulty OU v Ostravě (H. Kantorová), Pedagogické fakulty VŠP v Hradci Králové (T. Svatoš). Část ukázek je převzata z protokolu A. J. Gordina (1977) a z archivu J. Mareše (Lákařská fakulta UK v Hradci Králové). Protokoly byly pořizovány v rámci různých pedagogicko-psychologických výzkumů. Autoři navrhli i standardizovanou podobu těchto protokolů (Mareš, Gavora, 1984). Část ukázek je převzata z prací Pražské skupiny školní emografie (Kučera et al., 1992, 1994) a ze sbírek V. Bichera o školním humoru: Omlouvání, B. B. B. 1993, B. B. B. 1994, B. B. B. 1994).

Výzkumy ukazují, že pokud má učivo výraznou logickou strukturu (jako je tomu např. v matematice či gramatice), učitel podvědomě zužuje své kontakty se žáky, soustřeďuje se na podání obsahu. Komunikace pak bývá stereotypní, řádní, chudá. Dominuje-li v učivu názornost, dá-li se využít představivosti, učitel obvykle své kontakty se žáky rozšiřuje, komunikace je pestřejší, bohatší (Winnefeld, 1970).

Je však třeba říci, že nejde o osudovou danost, s níž se učitel musí smířit. Spíše je to nedostatek, který si někdy ani neuvědomuje. Vždyť průběh pedagogické komunikace nezávisí jen na obsahu samotném, ale také na osobnosti učitele, aktivně žáky, použitých metodách i pravidlech, podle nichž se komunikuje.

### 1.3.3 Pravidla pedagogické komunikace

V oddíle 1.2 jsme uváděli, že každá sociální komunikace se řídí určitými pravidly. Také pedagogická komunikace má svá pravidla, počínaje oslovováním účastníků a konče určením místa, kde má probíhat.

Po listopadu 1989 se naše školy vrátily k původnímu oslovování vyučujících: pane učiteli, paní učitelko, pane profesore, paní profesorko. Pro žáky to znamenalo zvyknout si na nové oslovování, což některým dělalo potíže. Žáci vyšších ročníků se občas provokativně vraceli k původnímu oslovování u těch vyučujících, u nichž si dobře pamatovali jejich předchozí názory. Reakce rozčilených vyučujících nebyly vždy nejšťastnější: *Ještě jednou mi řekneš soudružno učitelko a pošlu tě k pohřbávání do ředitelny za soudruhým ředitelem!* (Richter, 1994b)

Souhrnně se dá říci, že část komunikacních pravidel je výslovně formulována školou, část je stanovena obecnými pravidly chování v dané společnosti, část je výsledkem složitějšího a zajímavějšího procesu střetu zájmů učitelů a žáků. V posledně zmíněném případě se některá pravidla a normy chování vyvíjejí: na počátku bývá konflikt mezi žáky a učitelem, pak nastupuje etapa „vyjednávání“ a nakonec bývá dohoda (Konzensus) obou stran, anebo jedna strana prosadí svou. Žák po pravdě konstatuje: *Ne, my si každého učitele otestujeme, co si jako k němu můžeme dovolit.* (Bitterová, 1994). Zpravidla prosadí svou učitel: *Podporuji pluralitu názorů. Každý má své vlastní názory, ale já budu mít pravdu!* (Richter, 1994 b) Jen u některých začínajících učitelů či učitelů málo energických prosadí svou žáci: *Když jsem řekl ne, tak ne. Tak... Tak dobře, ale už naposledy. Nebo: Hodinu musíme za každou cenu nahradit. Ledáž by se mě unavila...* (Mrkosová, Richter, 1992).

Ve školním řádu nalezneme výslovně formulovaná pravidla pro žákovskou komunikaci. Není bez zajímavosti, že vnitřní řád státních škol počítá obvykle jen s komunikací při hromadném, frontálním vyučování a nezmínuje se o jiných typech komunikace v rámci dalších organizačních forem vyučování.

P. Gavora (1987) se pokusil shrnout komunikacní pravidla pro učitele a žáky, která platí pro frontální vyučování v tradičních třídách. Současně sledoval, na-

kolik je žáci v běžných hodinách dodržují. Učitel má ve třídě pravě vzít slovo, přerušit žáka, 2. mluvit s kým chce (s jednotlivcem, třídou), 3. mluvit o čem chce, tj. rozhodovat o tématu komunikace, 4. mluvit v rámci vyučovací jednotky jak dlouho chce (někdy nerespektu, 5. mluvit v rámci učebny kde chce, 6. mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou (v sedě, vestoje, v chůzi, zády k posluchačům apod.).

Níže uvedená ukázka dokládá, že učitel často rozhoduje o tématu komunikace. Aktivní žák se snaží ovlivnit průběh komunikace při dodržování předepsaných pravidel, ale učitelka uplatní svou sociální roli velmi rozhodně. Podívejme se na závěr problémové situace, která vznikla při vyuce geometrie.

Ž: *Paní učitelko, dalo by se to rozdělit!*

(mlásí se a vykřikuje)

U: *No, možná...*

Ž: *Pan-čelko, můžu to říci?*

(mlásí se)

U: *Co?*

Ž: *Jak by se to dalo udělat.*

Ž: *Jak? Jak?*

Ž: *Můžu?*

U: *Už jsem řekla: doma se přesvědčte. Teď už toho necháme!*

(matematika — protokol č. 23, ÚEPD SAV)

Při komunikaci, která probíhá v rámci hromadného vyučování, platí pro žáky velmi přísná pravidla. Žák má při hodině právo: 1. mluvit jen tehdy, když mu učitel udělí slovo (ve zkoumaném vzorku hodin dodržováno z 89,7%), 2. mluvit jen s tím, kdo mu byl určen (dodržováno z 99,2%), 3. mluvit jen o tom, co mu bylo určeno (dodržováno z 99,9%), 4. mluvit jen tak dlouho, jak mu bylo určeno (dodržováno z 99,8%), 5. mluvit jen na místě, které mu bylo určeno (nezjišťovalo se, ale s velkou pravděpodobností se blížilo 100%), 6. mluvit v pozici, která mu byla stanovena (nezjišťovalo se).

Za těchto podmínek je obtížné vést žáky k aktivně a iniciativně. Vážné je, že některé společenské dítě aktivně se u nich téměř nerozvíjí. J. Skallová (1978, s. 127) upozorňuje: „Vyměňovat si názory, navzájem se doplňovat, zdůvodňovat svá stanoviska, vzájemně se k sobě obracet — to jsou formy aktivity, které žáci při frontálním vyučování nemohou v náležitě míře získat.“

Výše jsme připomněli, že některá pravidla komunikace vznikají postupně, jako výsledek střetu zájmů žáků a učitele. Výzkumně to dokládá studie Pražské skupiny školní etnografie. Jsou-li např. pravidla komunikace už dojednána a žák je nedodrží, obvykle nebere pokárání nebo test tragicky, spíše jako běžnou záležitost. Třká se to např. nesledování výkladu, psaní úkolů na další hodinu při vyučování, čtení pod lavicí. Obdobně je tomu při žvýkání žvýkačky v hodině, válení se po lavici, houpání se na židli při vyučování, neomluvení se předem za nepřipravenost na vyučování. Snahy učitelů přimět žáky k dodržování pravidel však žáci nejbíh nesou: *Zdá se mi, že učitelé se chvilinkama zaměřují víc na nás,*

chování než na to, abysme něco věděli. Treba já se otdicím, a já to pak vím, když mě za trest vvolá, ale pro ně je důležité, abych se neotděl. Zajímavý problém vznikne, když naopak žák formálně dodrží komunikační pravidla. Představme si situaci, kdy o přestávce kluci nacvičují bojové chvaty; do třídy vstoupí paní učitelka a jeden z nich ji pozdraví. Když ležíš, nezdrav mě, zní odpověď (Bitnerová, 1994).

Pokud se učitel rozhodne pracovat se žáky jinými organizačními formami, než je hromadné vyučování (např. skupinová práce, individuální práce), musí pečlivě promyslet a jednoznačně formulovat taková pravidla, aby vyučování bylo funkční. J. S. Cangelosi (1994, s. 122 an.) doporučuje, aby těchto pravidel nebylo příliš mnoho (nejvýše 10), neboť málo pravidel si žáci snadněji zapamatují než mnoho; konkrétní pravidlo se bude jevit při malém počtu důležitější, než kdyby pravidel bylo mnoho; funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k přemýšlení o svém chování v hodině; funkční pravidla soustředují pozornost spíše na účelné chování než na dodržování nefunkčních formatů.

Nezbytná pravidla pro chování žáků ve třídě slouží podle J. S. Cangelosioho těmto čtyřem účelům: 1. maximalizují spolupráci a minimalizují rušivé chování žáků, 2. zajišťují bezpečnost žáků a příjemnost pracovního klimatu, 3. zamezují rušení ostatních, 4. udržují přijatelnou úroveň slušnosti a zdvořilosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.

Formulování a zavádění pravidel není snadnou záležitostí a v tomto ohledu nelze dát učitelům obecně platná doporučení. Na formulování pravidel by se měl podílet učitel se žáky (proporce učitelova vlivu by se měla měnit podle stáří a odpovědnosti žáků). Pravidla lze vyhlásit všechna naráz, nebo lze začít nejdůležitějšími pravidly a potom postupně přidávat méně důležité. Prosazování a kontrolování pravidel je dlouhodobou záležitostí a učitel při nich může použít různé strategie (viz např. Cangelosi, 1994, s. 128 an.).

Paseš o pravidlech komunikace ve škole lze uzavřít třemi výhledy. První říká, že je rozumné rozšířit škálu používaných organizačních forem a vyučovacích metod nad běžný rámec hromadného vyučování. Jednotlivé typy se budou navzájem optimálně kombinovat a žáci se naučí širší paletě chování a dorozumívání.

Druhý upozorňuje na potřebu nově formulovat komunikační pravidla, ať už ve dením školy, anebo učitelem samotným. Máme na mysli jednak formální písemná pravidla, jednak prakticky uplatňovaná pravidla. Není třeba rozvádět skutečnost, že dosavadní pravidla, jimiž se naše školy řídily, vznikala v období, kdy ve školách převládalo manipulativní pojetí žáka. Žákova činnost měla být do detailu řízena učitelem. Změní-li se výrazněji koncepce výuky, přičemž to s sebou i změnu komunikačních pravidel. Např. model Integrované tematické výuky (ITV) Američanky slovenského původu S. Kovalkové stanoví tato pravidla: 1. jednání má být důvěryhodné, 2. sdělení má být pravdivé, 3. druhým je třeba aktivně naslouchat, 4. je zakázáno vysmívat se druhým, „shazovat“ je, 5. každý žák má mít možnost dosáhnout osobního maxima (Havlíňová et al., 1994).

Třetí výhled upozorňuje na možnost vytváření nových komunikačních pravidel společně učiteli a žáky. Tento postup uplatňují nové učitelské iniciativy u nás i v zahraničí. Je výhodný, neboť pravidla, která byla vytvořena ve spolupráci žáků a učitelů, vtaňují oba aktéry do jejich rozvoje; omezení nejsou chápána jako dikta, ale jako smysluplná a žádoucí součást pravidel hry (Havlíňová et al., 1994).

Všechna tři navrhovaná řešení ovšem nebudou účinná, pokud se nezmění učitelovo pojetí žáka (Helus 1982), nebo obecněji učitelovo pojetí výuky (Mareš, 1990/91), resp. jeho individuální koncepce vyučování (Gavora, 1990, Chrástka, 1993). Pro pedagogickou komunikaci to znamená např. změnit názor učitelů na to, co je ukázněné a neukázněné chování žáků při práci v hodině (Gavora, 1987).

Rozdílná pravidla komunikace se pochopitelně podlejí na rozdílném sociálně-psychologickém klimatu školy i konkrétní školní třídy. Pokud jsou pravidla ne-logická, nesmyslná nebo naopak vágní, nestálá, prožívají to žáci velmi těžce. Dotvzývají to i jejich pohledy na komunikační klima hodiny (blíže viz oddíl 4.2.3).

### 1.3.4 Časové hledisko

Začneme jednoduchou otázkou: Mají učitelé i žáci vždycky dost času na pedagogickou komunikaci? Odpověď není jednoduchá, neboť kategorie času se u nás až donedávna nezkomala jako pedagogická kategorie (Skalková, 1978, s. 49).

První úskalí zřejmě spočívá v rozdílu mezi plánovaným a skutečným časem na vyučování. Z řady důvodů odpadá v našich školách určitá část vyučovacích hodin, takže reálný čas bývá kratší než čas stanovený učebním plánem a učebními osnovami. Sonda J. Průchy (1974) naznačila, že jde o úbytek nejméně 10 % plánovaných hodin. Některé západní výzkumy o využitím školním čase, kdy žáci skutečně pracují s učivem, vyznívají skeptičtěji a udávají v tamějších podmínkách až 20% úbytek času.

Druhé úskalí může být v samotném učivu, o němž se má komunikovat. Učivo může mít vzhledem ke stanovenému času např. značný rozsah, je ho příliš mnoho. Učivo může být sice přiměřeně náročné, ale špatně strukturované, jsou v něm opomenuty některé vztahy.

Snaží-li se za této situace učitel „splnit osnovy“, stoupá jeho přežití i únava. Začne proto používat jednodušších a méně pracovních postupů. V jeho komunikaci (písemné procvičování a zkoušení), omezuje se rozhovor mezi učitelem a žákem i mezi žáky navzájem. Na výchovně laděnou komunikaci zbývá málo času. Společná činnost se sílvá stereotypnější, škála organizačních forem a vyučovacích metod se zužuje. Postupně dochází k tomu, co F. Winnefeld (1970) nazval *zúžením pedagogických kontaktů mezi učitelem a žáky*.

Žáci nemají dost příležitostí si učivo zopakovat, podebatovat si o něm, prakticky ho použít i ve zmíněných podmínkách. Nestací se v něm orientovat. Vypouštějí a sami pro sebe zjednodušují části učiva, mnohokrát nad únosnou míru. To vše podporuje u žáků nezajem o učivo, povrchní styl učení, nechtít komunikovat o učivu, ožívuje napovídkání, opisování a další formy „nelegální“ komunikace.

Třetí úskalí (ovlivňující časový průběh pedagogické komunikace) může spočívat ve zvolené organizační formě a používaných vyučovacích metodách. Hromadné vyučování s běžným repertoárem vyučovacích metod často přechází v tradiční typ tzv. smíšené vyučovací hodiny. Zahnuje zahájení hodiny, opakování probíraného učiva, výklad nového učiva, opakování a procvičování nového učiva, uložení a vysvětlení domácí úlohy a zakončení hodiny (Mojžíšek, 1984, s. 138). Výzkumy verbální komunikace (k nimž se vrátíme v příští kapitole) však signalizují, že při tradiční smíšené hodině dominuje řeč učitele, řečový projev žáků je velmi omezen. Tento jev má širší dosah. Je zřejmě průvodním znakem smíšené hodiny jako modelu vyučování (Mareš, 1975). Dokladají to též výzkumné sondy T. Svaoshe provedené na 1. stupni základní školy 5 let po listopadové revoluci.

Potvrzují se slova švédských badatelů K. Stukata a R. Engströma (1967, s. 116), že učitel mluví mnoho a žák málo, což je pravděpodobně v rozporu s požadavky učebních osnov. Číselně vyjádřeno to znamená, že např. ve smíšených vyučovacích hodinách na druhém stupni základní školy připadá z celkového trvání verbální komunikace přibližně 1/3 na žáky a 2/3 na učitele.

Žáci tedy nemají mnoho příležitostí nahlas před celou třídou formulovat svou myšlenku, stanovisko, sdělit výsledek přemýšlení. Má to své negativní důsledky pro jazykovou úroveň mluveného projevu žáků, ale i jejich celkovou dovednost komunikovat — komunikační kompetenci. Vezmeme-li v úvahu, že řeč není ani tak komunikací během práce, jako spíše komunikací kvůli práci (In: Šorochová, 1980, s. 105), dostáváme výstižný obraz převládajících činností učitele a žáků. Formy žákovské činnosti bývají velmi jednostranné, žáci se výrazně koncentrují jen na posloučení učitele a výkladu nebo svých spolužáků (Skalková, 1978, s. 59).

Čas může být také ukazatelem míry „zátíženosti žáka v hodině“. Zahraníční výzkumy signalizují, že v běžné vyučovací hodině činí čas, vymezený pro učební činnost žáků asi 40 % celkového vyučovacího času. Zbytek je věnován aktivitám, při nichž dominuje činnost učitele, dále organizačním činnostem; část hodiny bývá ztracena zmatekem či přerušením apod. Z oněch citovaných 40 % učebního času žáci naplno využijí jen část, takže většina žáků v běžné třídě je skutečně aktivní nejvýše 20–30 % celkového vyučovacího času (Canneglosi, 1994).

Čas vystupuje v pedagogické komunikaci nejen jako míra jejího trvání, ale také jako určující faktor. Není vůbec lhostejné, kdy se komunikace odehrává. V naší škole se zdá být optimálním dnem pro žákovu výkonnost středa (Durič, 1975). Zahraníční přehledy konstatují, že kvalita pedagogického procesu je podobná v úterý, ve středu a ve čtvrtek, zatímco pondělí a pátek tvoří druhou, odlišnou

skupinu (Randhawa a Fu, 1973). Kvalita pedagogické komunikace závisí také na pořadí vyučovací hodiny v rámci téhož dne. Psychologové i zdravotníci se shodují v tom, že optimálního výkonu dosahují žáci ve druhé a třetí vyučovací hodině (Durič, 1975; Provanzik a kol., 1985). Pedagogická komunikace v odpoledních hodinách probíhá ve škole obvykle obtížněji než dopoledne.

Zdravotníci navrhnou, aby páte, šesta a všechny odpolední vyučovací hodiny byly kráceny na 40 minut, jinak se nadměrně odčerpává funkční kapacita žáků i učitelů. U pedagogické komunikace doma, jejímž cílem je příprava na vyučování, se doporučuje, aby probíhala v době, kdy se žáková výkonnost blíží odpolednímu maximum, tj. mezi 15. až 18. hodinou (Provanzik a kol., 1985, s. 96, 107).

V rámci jedné vyučovací hodiny by měl učitel respektovat věkové zvláštnosti dětí a přizpůsobit jim délku i charakter komunikace. Komunikace nemůže libovolně pokračovat fyziologické zákonitosti, musí počítat se skutečností, že žák určitého věku může být naprosto pozorný jen omezenou dobu. Např. žáci 1. a 2. tříd dokáží nepřetržitě koncentrovat svou pozornost nejvýše 10–15 minut (Provanzik a kol., 1985, s. 97). Promyšlené střídání různých druhů činnosti může prodloužit dobu, po kterou dítě skutečně sleduje průběh pedagogické komunikace a samo se do ní aktivně zapojuje.

### 1.3.5 Organizační formy a vyučovací metody

Účastníky pedagogické komunikace můžeme rozdělit do tříd, studijních skupin, výukových skupin ad. Už jen způsob rozdělení žáků může mít vliv na účinnost komunikace. Stačí si představit situaci, kdy se v jedné třídě sejde více neukázněných žáků nebo žáků prospěchově slabších než ve druhé třídě. Tam, kde je to proveditelné, by se prvotní kolektivy neměly sestavovat podle administrativních hledisek, ale hledisek pedagogických a sociálně psychologických. Vytváření školních tříd, studijních skupin by se mělo dít promyšleně, s ohledem na zadané cíle, výchozí podmínky, zvláštnosti žáků. Promyšlené sestavování prvotních sociálních skupin se už osvědčilo na některých vysokých školách (Mareš a Hartmann, 1981, 1986; Kulíšov a Tvorogová, 1981).

Účastníky pedagogické komunikace lze také rozdělit do menších skupin, než je tradiční třída či vysokoškolská studijní skupina. Menší skupina (3–5 osob) tvoří základ svébytné organizační formy — skupinového vyučování. Sociální psychologie zdůrazňuje, že při vytváření těchto menších skupin je užitečnější klást důraz na pracovní a věcné vztahy mezi žáky, na vztah ke společné činnosti než přeceňovat osobní sympatie či antipatie.

V principu se dají vytvořit skupiny výkonnostně stejnorodé nebo různorodé. V řadě nákových předmětů se osvědčily skupiny výkonnostně různorodé, v nichž pracují společně žáci s různým prospěchem (Skalková, 1978). Jinde, např. při

sportovních hrách, je výhodnější pracovat se skupinami stejně výkonných žáků (Dobry, 1977).

Na základních a středních školách je ovšem nejběžnější organizace výuky do stabilních tříd a konstantních vyučovacích jednotek (Mojžíšek, 1984). Zmíněná organizační forma vyhovuje sice mnoha funkcím, které pedagogická komunikace plní, ale ne všem. Pokud potřebujeme žáky seznámit s pracovním procesem v reálném prostředí (exkurze, výrobní praxe), stěží můžeme jejich činnost členit na vyučovací jednotky; pedagogická komunikace se začíná prolínat s komunikační pracoví. Omezení třídně-hodinové organizace se objeví i tehdy, když má pedagogická komunikace přiblížit žákům nějakou zajímavou osobnost či určité povolání (besedování žáků s pozvaným hostem), nebo když má zprostředkovat společnou činnost nad společným problémem (intenzivní skupinové práce). V těchto případech se konstantní časová jednotka mnohdy pocituje jako rušivý prvek a návyky z tradičního hromadného vyučování žákům ztěžují komunikaci v nových situacích.

Nesmíme zapomenout, že pedagogická komunikace probíhá také při domácí přípravě žáků. O jejím průběhu nemáme mnoho přesných údajů. Výjimku tvoří např. výzkum J. Nikla (1984), v němž si autor všiml komunikace rodičů s dětmi při společném řešení domácích úkolů. Zjistil, že tato komunikace má nejčastěji podobu *zámluvného dialogu*, kdy projev jednoho z účastníků — rodiče přerůstá v monolog. Méně často se objevuje pravidelné střídání mluvčích, nezanedbatelné jsou i případy skákání do řeči. S dítětem lépe spolupracují rodiče stejného pohlaví a vysokoškolsky vzdělaní rodiče. S rostoucí vzdělaností úrovní rodičů roste i délka pedagogické komunikace. S klesající úrovní dětské chápavosti narůstá čas věnovaný komunikaci. Se stoupající obtížností úkolu se komunikace prodlužuje, stoupá délka slovního projevu rodičů i jejich netrpělivost a slovní agresivita. Správnost řešení úkolu nezávisí na samotné délce komunikování, ale spíše na uspořádanosti komunikace, pravidelnosti ve střídání mluvčích a úrovní kooperace účastníků.

Komunikace žáka s rodiči, učebními materiály i se sebou samým nebývá zdaleka optimální, což se promítá do pedagogické komunikace ve škole.

Pokud jde o školní komunikaci, můžeme obecně říci, že volba organizační formy by měla odpovídat povaze úkolu, který má učitel se žáky splnit. Není-li možné ovlivnit organizační formu, je třeba zvolit vhodný soubor výchovných a vzdělávacích metod. Forma spolu s metodou usnadňují jeden typ komunikace a komplikují či znemožňují jiný. Platí ovšem i opačný vztah: potřebujeme-li se žáky komunikovat určitým způsobem (např. výchovně si pohovořit s jedincem, otevřeně pobesedovat se třídou o problémech, které žáky trápí), měli bychom zvolit adekvátní organizační formu. Jinak proběhne pedagogická komunikace s obtížemi a nesplní očekávaný účel.

Odhud plynou i dvě užitečné pedagogické strategie, jichž může učitel použít (Kolominští, 1979): a) učitel pracuje s komunikací, a tím ovlivňuje sociální

vztahy mezi žáky, b) učitel rozvíjí sociální vztahy mezi žáky, a tím ovlivňuje jejich komunikaci.

Zastavme se nyní podrobněji u tří základních organizačních forem — vyučování hromadného, skupinového a individualizovaného. Prozkoumejme, které komunikační struktury tvoří jejich základ a které vyučovací metody můžeme v jejich rámci použít.

### Hromadné vyučování

Komunikační struktura vyjadřuje základní charakteristiky každé komunikace: kdo s kým komunikuje, kdo je iniciátorem, kterým směrem komunikace probíhá. Výzkum M. Samuhelové (1988) naznačuje, že v hromadném vyučování převládají tři komunikační struktury. Nejčastější je obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem (42 % výskytu). Jde o dialog, typický pro opakování a zkoušení. Druhou nejfrekventovanější strukturou je jednosměrná komunikace od učitele ke třídě (30 % výskytu). Jde o monolog učitele při výkladu nového učiva, hodnocení třídy, oslovování všech žáků apod. Třetí v pořadí je jednosměrná komunikace od učitele k žákovi jako jednohlavci (10 % výskytu). Učitel dává žákovi pokyn, příkaz, klade otázku, žák však slovně neodpovídá. Autorka upozorňuje, že používání malého počtu stejných komunikačních struktur vstikuje běžné pedagogické komunikační stereotypní charakter.

Podívejme se nyní blíže na možnosti a meze různých komunikačních struktur při hromadném vyučování.

### Sdělování

vyučovací metody

motiváční: motiváční vyprávění

motiváční demonstrace

aktualizace obsahu

podněcování žáků výzvou

podání učiva: přednáška

vyprávění

popis

vysvětlování

demonstrování reálných materiálů

dvourozměrných obrází

pracovních,

technických,

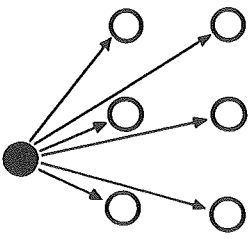
sportovních aj. výkonů

promítání

přehrávání



### komunikační struktura



Základní charakteristikou je jednosměrnost komunikace od učitele k žákům (od autora demonstrovaneho materiálu, komentátora, re-produkčního umělce apod. k posluchačům a divákům). Důsledky této komunikační struktury pro žáky uvádí tab. 1 na str. 48. Hlavní úskali zvolené komunikační struktury pro učitele (Zolotňakovová, 1979):

- Učitel se soustředí převážně na obsahovou stránku, sdělení probíhá jen v rovině informačně poznávací. Přeslává vnímat posluchače, komunikace se zúží na neadresné sdělování.

Obr. 3: *Jednosměrná komunikace učitele se třídou (učitel vyznačen černě)*

- Učitel nemá vlastní stanovisko ke sdělovanému obsahu nebo je nedokáže vyjádřit. Stylizuje se do role neosobního mluvčího, nestará se o to, aby její žáci vnímali jako osobnost.
- Sdělení nemá jen rovinu informačně poznávací, ale také orientující a hodnotící. Každá z těchto rovin vyžaduje jiné komunikační prostředky. Učitel často tyto přechody nedokáže zvládnout, nedokáže adekvátně měnit způsob sdělování.
- Učitel nezná metody, které by ho mohly informovat o míře spolupráce auditoria, o vnitřní aktivitě žáků, nebo neumí těchto metod účinně používat.

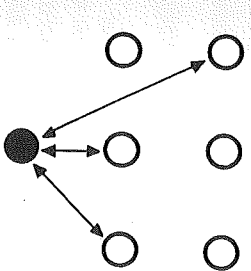
### Rozhovor se třídou

vyučovací metody  
motivací: motivací rozhovor  
aktualizace obsahu  
uvádění příkladů z praxe,  
ze zkušenosti žáků

podání učiva: vyučovací demonstrace  
vycházka  
některé pracovní metody  
některé laboratorní metody  
sokrátovská metoda  
heuristická metoda  
některé problémové metody  
beseda

opakování a procvičování: opakovací rozhovor  
ústní orientační zkoušení

### komunikační struktura



Základní charakteristikou je obousměrnost komunikace mezi učitelem a žákem. Rozhovor má dvě obvykle dvě podoby. Nejčastěji klade otázku učitel a žák odpovídá. Méně často klade otázku žák a odpovídá učitel či pozvaný host (beseda). Komunikace mezi žáky navzájem se téměř nepřipouští.  
Hlavní úskali zvolené komunikační struktury pro učitele:

- Učitel podceňuje přípravu rozhovoru. I když ž průběh živého pedagogického dialogu nelze do detailu napláňovat, přece jen by měl vědět, čím začne, kdy chce postupovat a kam potřebuje dojít.

Obr. 4: *Obousměrná komunikace učitele se třídou (učitel vyznačen černě)*

- Učitel pojímá rozhovor se žáky málo adaptivně. Někdy nedokáže odhadnout, jak jsou žáci na rozhovor připraveni (přeceňuje je, podceňuje), jindy nedokáže pohořově reagovat na nečekané situace a strnule pokračuje v tom, co má připraveno.
- Učitel neumí navodit atmosféru, která by podněcovala vzájemnou komunikaci, neumí podnítit žákovské dotazy. Dialog se někdy stává neosobní, formální. Žák, jak říká Š. A. Amošavič, přece ví, že to, co říká učitel, už učitel dávno zná. Žák by měl pocítit, že učitel chce poznat jeho vlastní mínění, že se raduje z jeho úspěchů (In: Mareš, 1983).

Jsou i případy, kdy učitel nedokáže podláčit své osobní zaujetí, jedná v rozporu s pedagogickým taktem.

Specifický problém tvoří samy otázky a dotazování. Protože jde o důležité téma, ješše se k němu vrátíme v další kapitole. Zde pouze připomeneme některá úskali s tím spojená.

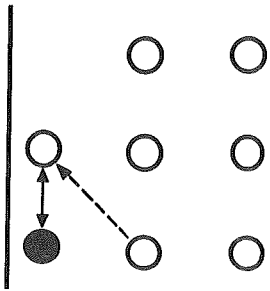
- Učitel nedokáže správně formulovat své otázky, nedokáže je vhodně adresovat, neumí do rozhovoru zapojit většíinu žáků.
- Učitel neumí průběh dialogu vhodně řídit, neumí vybrat nejvýhodnější strategie dotazování při méněcích se okolnostech.

Zvláštním případem rozhovoru při hromadném vyučování jsou situace zachycené na obr. 5 a 6.

## Rozhovor se žákem před třídou

kommunikační struktura

metody:  
procvičování učiva  
klasické ústní zkoušení



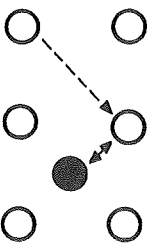
Obr. 5: *Obousměrná komunikace učitele se žákem u tabule* (učitel vyznačen černě, napovídání znázorněno čárkovane)

Základní charakteristika rozhovoru se nemění. Ide opět o obousměrnou komunikaci mezi učitelem a žákem. Komunikace mezi žáky se nepřipouští. Učitel zde komunikuje s jedním žákem delší dobu. Oproti rozhovoru se třídou se nyní komunikace odehrává ve zvlášť vyhrazeném „veřejném“ prostoru, jakoby na jevišti. Ostatní žáci jsou v roli diváků, svědků a bez svolení učitele nemají do dialogu zasahovat. Protože se v tomto případě pomocí dialogu prověřuje a zkouší, vstupují do hry i sociální vztahy mezi žáky. Objevuje se zvláštní druh žákovské komunikace — napovídání. Podrobneji se k němu vrátíme v další kapitole (oddl. 2.2.2).

## Rozhovor se žákem mezi ostatními žáky

kommunikační struktura

metody:  
orientační zkoušení  
výchovní rozhovor  
individuální přístup k jedinci



Obr. 6: *Obousměrná komunikace učitele se žákem mezi lavicemi* (učitel vyznačen černě, napovídání znázorněno čárkovane)

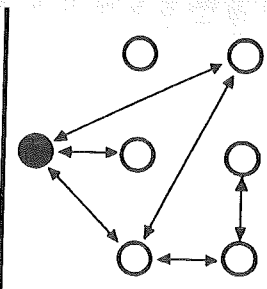
Ide o obousměrnou komunikaci mezi učitelem a žákem. Ostatní žáci jsou v roli pozorovatelů, posuzovatelů, komunikace mezi nimi není dovolena. Učitel opouští prostor u tabule, vstupuje mezi žáky a zkracuje prostorovou vzdálenost mezi sebou a žákem. Přibližuje se sociální sféře určitého žáka, a tím už upozorňuje na neobvyklou situaci a důležitost, kterou jí sám přikládá. V případě zkoušení tímto způsobem nonverbálně sděluje, že žák musí odpovídat bez cizí pomoci. Ide-li o výchovní rozhovor, učitel svým přiblížením zvýrazňuje závažnost situace a současně získává možnost zblízka sledovat nonverbální reakce žáka, ať už je rozhovor laděn pozitivně či negativně.

V rámci hromadného vyučování může mít rozhovor mnohem složitější podobu, jak ukazuje obr. 7.

## Rozprava ve třídě

kommunikační struktura

metody:  
heuristická metoda  
problémová metoda  
beseda  
výchovní rozhovor



Obr. 7: *Obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem i mezi žáky navzájem* (učitel vyznačen černě)

Základní charakteristika — obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem — zůstává. Navíc se objevuje nový prvek, obousměrná komunikace mezi žáky (srov. obr. 4 a obr. 7). Rozhovoru se mohou zúčastnit všichni přítomní, rozvíjí se diskuse, rozprava. Řídící roli si obvykle ponechává učitel. Hlavní úskalí zvo-lené komunikační struktury pro učitele se shodují s těmi, které přináší rozhovor se žáky (viz str. 41). Objevují se i další:

- Učitel neumí vyvolat diskusi. Nedokáže vybrat vhodnou úlohu, vhodné výchovní téma, tak aby u žáků navodil problémovou situaci, aby je přiměl přemýšlet, zaujmout vlastní stanovisko, vyjádřit je a obhajovat.
- Učitel nerozvíjí u žáků komunikační dovednosti. Při běžném vyučování nemají mnoho příležitosti spolu veřejně diskutovat. Neumí diskutovat, nedokáží stručně a věcně zasáhnout do rozpravy. Žákovská komunikace se v tomto směru rozvíjí spíš živelně, mimo vyučování a mimo školu.
- Učitel nedokáže diskusi uzavřít. Neumí zrekapitulovat její průběh, shrnout rozdílné příspěvky do hlavních stanovisek, posoudit je a celou diskusi přesvědčivě ukončit.

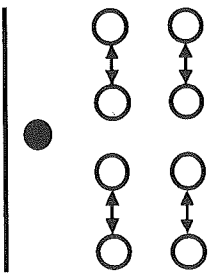
Pedagogická komunikace, jež obvykle probíhá v organizačním rámci hromadného vyučování, nevyužívá sociálních vztahů mezi žáky. Nechápe je jako nedílnou součást komunikace. Hromadné vyučování, řečeno slovy J. Skalkové, je nuceno v zájmu nerušeného průběhu tyto vztahy maximálně pochlácit a pokud možno zcela vyloučit (Skalková, 1978, s. 98).

Skupinové vyučování postupuje odlišně. Záměrně vytváří takové didaktické situace, v nichž žáci musí spolupracovat, musí spolu komunikovat. Využívá poznatků sociální psychologie a sociální pedagogiky o tom, že práce ve skupině

## Skupinové vyučování

### Párové vyučování

#### kommunikační struktura



Obr. 8: *Obousměrná žákovská komunikace při práci ve dvojici (učitel vyznačen černě)*

zase získává tím, že je samostatná práce žáků promyšleně řízena. Úspěšné kombinace párového a programovaného vyučování byly vyzkoušeny s běžnými vyučovacími programy pro jedno dítě (Kratohvil, 1974) i s programy zvlášť upravenými pro dvojice žáků (Hartley, 1975).

Složitější pedagogická komunikace vzniká při skupinovém vyučování o 3–5 žácích.

### Skupinové vyučování

metody:  
metody podání učiva  
problémové metody  
metody manipulační  
laboratorní práce  
metody opakování a procvičování

Základní charakteristikou této sociální situace je spolupráce ve dvojicích provázená obousměrnou komunikací mezi žáky.

Žáci pracují relativně samostatně, učitel jejich činnost obvykle navodí, rámcově kontroluje a na konci zhodnotí dosažené výsledky. Párové vyučování někdy tvoří přechodový článek mezi hromadným a ryze skupinovým vyučováním. Komunikaci v mikroskupině si žáci zvykají na zvláštnosti skupinové práce. Párové vyučování má také blízko k vyučování individualizovanému; může je obohatit o sociální interakci a samo

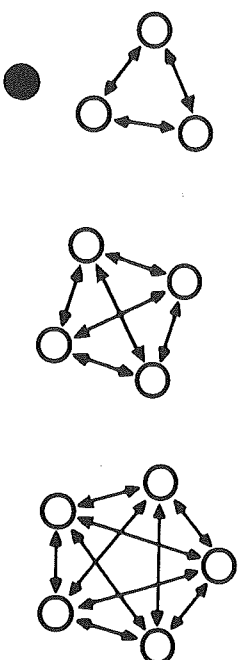
metody:  
metody podání učiva  
problémové metody

některé projektové metody  
metody pracovní, zejména  
laboratorní práce

veřejně prospěšná práce  
metody opakování a procvičování  
návčiv poznávacích procesů  
motorický trénink  
(sportovní činnost apod.)

řešení výchovných problémů týkajících se

#### kommunikační struktura



Obr. 9: *Obousměrná žákovská komunikace při skupinové práci (učitel vyznačen černě)*

Hlavní úskalí zvolené komunikační struktury pro učitele (Skalková, 1978; Průvá, 1980; Smanonová, 1982 aj.).

- Učitel používá tuto organizační formu velmi nevhodně. Podceňuje ji, chápé její užít jen jako daň móde. Užívá ji formálně a s minimálním efektem; diskredituje ji. Druhý extrém je také nebezpečný. Učitel tuto formu přeceňuje, nezamyšlí se hlouběji nad podmínkami, za nichž už nemůže být účinná. Očekává, že se dobré výsledky dostaví automaticky, bez ohledu na zvláštnosti třídy, učiva, sociálních vztahů mezi žáky.

- Učitel dostatečně nepřipravuje žáky na nový typ sociální dovednosti. Pro žáky zatím nejsou běžné situace, v nichž mají organizovat a řídit vlastní práci, tím méně situace, v nichž mají koordinovat a řídit práci spolužáků. Dovednost spolupracovat, podřízovat se, navrhovat, kritizovat, shrnovat, referovat atd. se žáci musí naučit; jinak je sociální komunikace málo účinná.
- Učitel nedokáže sestavit takové žákovské skupiny, jejichž složení by odpovídalo požadovaným úkolům. Obecná kritéria jsou známá, ale univerzální návod neexistuje. Někdy je užitečné složení skupiny měnit. Mohou to být dílčí přesuny jednotlivců, kteří komplikují sociální vztahy uvnitř skupiny, nebo zásadní změny, kdy učitel v určitém předmětu potřebuje žáky diferencovat do stejnorodých skupin.

- Učitel nedokáže připravit pro skupinové vyučování adekvátní úlohy.

K základním nedostatkům patří: úlohy se vůbec nehodí pro skupinovou práci, svým charakterem vyhovují buď hromadnému, nebo individualizovanému vyučování; počet a skladba úloh neodpovídají složení žákovských skupin; úlohy jsou příliš snadné, orientují se hlavně na procvičování; úlohy jsou nezájímavé, nenavozují problémovou situaci, ve skupině není o čem diskutovat; úlohy jsou jednoduché, nelze je rozložit na díle, které by jednotliví členové skupiny mohli zpracovávat samostatně; úlohy jsou stejného typu, nemožná diferenciace mezi žáky či mezi skupinami; úlohy jsou řešitelné jen jedním



Z přehledu organizačních forem vyplynulo, že navozují poněkud odlišné komunikační situace. Zjistili jsme také, že rozdílné vyučovací metody mohou mít obdobnou, ne-li shodnou komunikační strukturu. Uvedli jsme i některá úskalí, která s sebou přináší zvolená komunikační situace pro činnost učitele. Zbývá se podívat, jak jednotlivé organizační formy ovlivňují činnost žáka. Vybrané žákovské činnosti zachycuje tab. 1 s. 48. Míra vlivu jednotlivých organizačních forem vyučování je zde odstupňována do tří kategorií. Vyjadřují převážující směr, tendenci, neznamenají jednoznačné oklasifikování.

Tab. 1: *Vliv jednotlivých organizačních forem vyučování na vybrané činnosti žáků*

žákovské činnosti	hromadné vyučování			skupiny nové vyučování	individuálně vyučování <sup>2</sup>	
	sdílení	rozhovor s učitelem	rozprava		s učitelem	bez učitele
přímá komunikace s učitelem	ne	ano	ano	omezeně	ano	omezeně
nepřímá komunikace s učitelem	omezeně	omezeně	omezeně	ano	ano	ano
poskytování zpětné vazby učiteli	ne	ano	ano	ano	ano	ano
kommunikace se spolužáky	ne	omezeně	ano	ano	ne	omezeně
spolupráce se spolužáky	ne	ne	omezeně	ano	ne	omezeně
volba cíle	ne	omezeně	omezeně	omezeně	omezeně	ano
volba obsahu	ne	omezeně	omezeně	omezeně	ano	ano
volba metod	ne	ne	omezeně	ano	ano	ano
možnost ujmout se slova	omezeně	ano	ano	ano	ano	ano
převážně verbální činnost žáka	ne	ano	ano	ano	ano	ne
převážně nonverbální činnost žáka	ano	ne	ne	ne	ne	ano
zpětná vazba pro žáka	ne	ano	ano	ano	ano	ano
možnost vyjádřit vlastní názor	ne	omezeně	ano	ano	ano	omezeně
možnost hodnotit vlastní práci	ne	omezeně	omezeně	omezeně	ano	ano
převzetí odpovědnosti za výsledky své práce	ne	omezeně	ano	ano	omezeně	ano

Celý oddíl můžeme uzavřít konstatováním, že výchovně vzdělávací cíle nemůžeme nikdy splnit jedním nebo dvěma typy komunikačních situací. Vzhledem k měnitelnosti podmínek musíme hledat optimální varianty, spojující několik typů tak, aby se jejich nedostatky navzájem zeslabovaly a přednosti posilovaly.

### 1.3.6 Prostorové rozmístění účastníků

V obecné části 1. kapitoly jsme uvedli, že sama vzdálenost mezi lidmi může ovlivňovat mezilidskou komunikaci. Jsou situace, kdy tuto vzdálenost může měnit jenom jeden z účastníků, např. učitel sedí za katedrou a žák je zkoušen u tabule; žáci píšou písemnou práci, učitel chodí po třídě a dohlíží, zda někdo neopisuje. V tradiční škole jsou však časté situace, kdy je rozmístění účastníků pedagogické situace téměř neměnné.

V běžné učebně sedí žáci v pravidelných vzdálenostech od sebe a se zvěšující se vzdáleností od čelní stěny. Učitel se pohybuje v prostoru před lavicemi. J. Průcha (1971, s. 879) si jako jeden z prvních u nás položil otázku, zda toto prostorové uspořádání nemá vliv na průběh pedagogické komunikace, která se tím blíží k tzv. sálové komunikaci. Na základě dostupné literatury tehdy formulovat předpoklad, že počet i intenzita žákovských kontaktů s učitelem bude klesat se vzdávající vzdáleností od čelní stěny a od středu místnosti.

Od té doby výzkumy pokračovaly a prokázaly, že ve třídě skutečně existují místa, jímž učitel věnuje (často nevědomky) více pozornosti než ostatním, a že žáci zde sedící jsou aktivnější než jinde. Třebaže všechny příčiny i důsledky nejsou dodnes úplně zmapovány (Atwoodová a Leitnerová, 1985), přece jen se plati pro hromadné vyučování v tradičních učebnách, pro tradiční rozsezení žáků a pro velké počty žáků ve třídě.

První směr výzkumu hledá příčiny především v učitel samotném. Mnozí učitelé (zejména ti, kteří mají málo zkušeností, nebo ti, kteří pracují stereotypně) komunikují se žáky rozdílně podle toho, kde žák sedí. Interakce mezi učitelem a žáky sedícími v určitých místech učebny bývá častější než se žáky sedícími jinde. Adams a Biddle (1970) nazvali tato místa ve třídě akční zónou učitele. Jejich přesná podoba je dosud předmětem výzkumu, ale v běžné školní učebně má zřejmě tvar znázorněný na obr. 12.

Druhý směr výzkumu hledá vysvětlení především ve vzdálenosti komunikujících osob. Ekologicky zaměřeni psychologové uvazují takto: každý typ mezilidské komunikace předpokládá určitou komunikační vzdálenost. Chceme-li se s někým poradit nebo mu domlouvat, budeme volit jinou vzdálenost než když mu máme pouze něco sdělit a přitit nás nezajímá, jak na to reaguje. Platí ovšem i opačný vztah: sama vzdálenost účastníků činí některé typy komunikace účinnější než jiné. Brooks se ovlivňování učení účastníků (1970, s. 11) uvádí, že v blízkosti učitele se učitelé učí lépe než v daleké vzdálenosti. Vzdálenost učitelů od žáků má vliv na to, jak často se učitelé učí. Vzdálenost učitelů od žáků má vliv na to, jak často se učitelé učí. Vzdálenost učitelů od žáků má vliv na to, jak často se učitelé učí.

<sup>2</sup> Záleží na konkrétní podobě individualizovaného vyučování. Nejmenší vysízlání jsou tato tvrzení pro práci s tradičními učebními texty, největší pro práci s vyučovacími automaty.