

Klára Šedová

Co je dialogické vyučování?

V posledních dekáдах v pedagogických vědách sílí zájem o výukovou komunikaci. Má se za to, že komunikace a práce s jazykem významným způsobem ovlivňují žákovské učení. Tato myšlenka není nová, důrazně ji vyjadřoval již klasik pedagogické psychologie Vygotskij (1976). Ten viděl řeč jako centrální faktor vývoje vyšších psychických funkcí, a to jak v rovině fylogeneze (užívání řeči podmínilo expanzi lidské kultury), tak v rovině ontogeneze (bez osvojení řeči není jednotlivec schopen sofistikovanějších myšlenek).

Předpoklad o souvislosti mezi komunikací a myšlením je dnes v odborné komunitě poměrně široce sdílený. Sfarová (2008) používá termín *commognition* (vzniklý jako složenina z *communication* a *cognition*) s cílem zdůraznit neoddelitelnost těchto dvou fenoménů. Jednoduše řečeno komunikace a kognice jsou spojitě nádoby. Řeč umožňuje složitější myšlenkové operace a zároveň jsou myšlenky prostřednictvím řeči vyjadřovány a sdíleny s ostatními.

Tyto teze se významně promítají do současného pohledu na školní vyučování. Kvalitní výuka je taková, která povzbuzuje žáky k hovoru o učivu. Takováto výuka, v níž jsou žáci aktivní a prostřednictvím komunikace dochází k podněcování jejich myšlení a prohlubování porozumění probírané látce, bývá označována termínem **dialogické vyučování** (Alexander, 2006). Dialogické vyučování má tyto klíčové znaky:

- Žáci hovoří často a jejich promluvy jsou dlouhé.
- Učitelé kladou žákům otevřené otázky, jejichž cílem je podnítit je k přemýšlení.

- Žáci vykonávají myšlenkovou práci, neopakují naučená fakta. Žáci argumentují.
- Učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu, snaží se jejich myšlenky rozvíjet, povzbudit je k jejich prohloubení a rozpracování.
- Úkolem žáků není pouze odpovídat na otázky učitele. Sami kladou otázky, diskutují mezi sebou.
- Znalosti nejsou chápány jako předem dané, nýbrž jako postupně konstruované v interakcích mezi učitelem a žáky.

Co je a co není dialogické vyučování, můžeme ilustrovat na následujících ukázkách.¹

Ukázka 1

V hodině dějepisu učitelka opakuje se žáky probrané učivo.

Učitelka: Kdo to byl Antonín Koniáš? Co dělal? Já jsem vám k tomu četla článek. Co dělal?

Jana: (Něco si šeptá.)

Učitelka: (Divá se na ni.) No, řekla bys to, Jani?

Jana: Re-

Učitelka: No, re-

Jana: Rekatolizaci.

Učitelka: Rekatolizaci náboženství, takže znovu se obnovovalo jaké náboženství? (pauza) Jaké jediné

¹ Všechny ukázky citované v tomto článku jsou reálnými záznamy komunikace ve výuce na druhém stupni ZŠ. Data byla získána v rámci výzkumných projektů Komunikace ve školní třídě (GA406/09/0752; 2009-2011) a Učitel a žáci v dialogickém vyučování (GA13-23578S; 2013-2016). Oba projekty byly podporovány Grantovou agenturou České republiky.

náboženství? (Matěj se hlásí.) Jaké? Jediné, Matěji?

Matěj: Křesťanství.

Učitelka: No, (Plácne rukama k tělu, hlava na stranu.) katolická víra.

V ukázce 1 vidíme rozhovor mezi učitelkou a žáky, který však není dialogem v pravém slova smyslu. Celá ukázka má jasnou strukturu: učitelka klade otázky, žáci na tyto otázky odpovídají, učitelka posuzuje správnost odpovědí. Vidíme, že žákovské promluvy jsou velmi krátké a směřují k zopakování dříve osvojených informací. To znamená, že učitelka se ptá na to, co sama ví, a o čem se domnívá, že to mají vědět i žáci. Její otázky mají kontrolní povahu, žáci v jednom případě vykazují požadovanou znalost (Jana), ve druhém případě nikoli (Matěj). Zpětná vazba se omezuje na to, že učitelka zopakuje správnou odpověď (v případě Jany), nebo nesprávnou odpověď opraví (v případě Matěje). Takovýto typ rozhovoru má ve škole své místo, neboť osvojení znalostí je skutečně třeba prověřovat, kromě kontroly však nemá žádný další potenciál. Nestimuluje žákovské myšlení ani nepodporuje jejich porozumění (učitelka například nevysvětluje, v čem udělal Matěj chybu, jaký je rozdíl mezi křesťanstvím a katolictvím).

V ukázce 1 je základním důvodem, který brání rozvoji skutečného dialogu fakt, že učitelka klade uzavřené, „testovací“ otázky, na které mají žáci odpovědět na základě pamětního osvojení probraného učiva. V ukázce 2 nejde o opakování, nýbrž o prezentování nového učiva. Přesto se komunikace mezi učitelkou a žáky opět nejvíce jako dialogická.

Ukázka 2

V hodině občanské výchovy učitelka probírá se žáky význam slova respekt.

Učitelka: Co si představuješ, Vítku, pod pojmem respekt?

Vítek: Respekt. Třeba u lidí, ze kterých si nedělám srandu. Že třeba k vám cítím nějaký respekt, tak za váma nepříjdu a nezačnu vám tykat.

Učitelka: Čili respekt je, že si z toho člověka neděláš legraci, že si ho vážíš. Dobře, beru. Další názor.

Petra: Třeba k učitelům se chováme slušně, že třeba nemluvíme sprostě nebo tak.

Učitelka: Čili to je v podstatě to, co říkal Vítek. Ještě

další charakteristiku, co to je respekt? Vy pořád mluvíte o tom, že něco nemůžu ... něco nemůžu. Mně tak něco chybí v tom respektu.

Nikola: Že se k vám máme chovat dobře.

Učitelka: Zase. Tak je. To máme. Ale respekt je o něčem jiném. (pauza) Respekt, honem přemýšlej, přemýšlej, nespinkvej. Prober se, už je ráno. Respekt je trošku o něčem jiném. Vy tady pořád mluvíte o tom, že něco musím, protože. Ale ten respekt je na základě, v podstatě o něčem úplně jiném. Respekt je o tom, že chci. Že chci, že toho člověka svým způsobem beru, ale beru ho dobrovolně. Že tam není žádná represe. Čili ... mám respekt, protože nemůžu, mám respekt, protože musím, mám respekt, protože si nemůžu dovolit. Ne. Respekt, správný respekt je stavěn na tom, že toho člověka, jak já říkám (Naznačuje uvozovky.) v uvozovkách, že já toho člověka beru. Já ho uznávám, já ho svým způsobem za něco ctím. Když se zeptám třeba tebe, Dane. Dane, v tvém životě, kdo je pro tebe osobnost, ke které máš respekt? Ale přirozený respekt, to znamená, né musím něco, ale respektuji, protože chci, protože na něm něco obdivuju. (pauza) No honem, pomozte mu. (Ukazuje na další žáky.)

Petra: Třeba rodiče?

Učitelka: Rodiče. Dobře, rodiče. Proč respektuješ ty své rodiče?

Petra: Protože mě vychovali.

Učitelka: Vychovali tě. Proč je dál respektuješ? (pauza) Přemýšlejte všichni, nespinkujte mi tady.

Dan: Protože mě šatí a živí.

Učitelka: Protože tě šatí, živí. Protože je to určitá nějaká vděčnost. Proč dál?

Jana: Protože mě mají rádi.

Učitelka: Protože tě mají rádi. Dobře. Další, další. Kdo má? Honem, honem, honem, ještě k tomu respektu. Ježišmarja, oni mi všichni spinkají. Neprobrali se.

Michal: Jako respekt, jako že se k němu chovám dobře.

Učitelka: No. (Přikyvuje.) A proč ale?

Michal: Protože se ho bojím.

Učitelka: To jsme teď říkali, to teď vyloučíme, protože se ho bojím. To je ta špatná stránka respektu. Ale, é, proč respekt, proč k němu mám?

Michal: Protože ho uznávám?

Učitelka: Protože ho uznávám a mám ho?

Michal: Rád.

Učitelka: Mám ho rád.

Situace v ukázce 2 má dialogický potenciál. Učitelka neopakuje, nýbrž probírá se žáky novou látku, cílem je objasnit význam termínu respekt. Učitelka klade žákům otevřenou otázku (*Co si představuješ, Vítku, pod pojmem respekt?*), na kterou je možné odpovědět mnoha různými způsoby. Žák Vítek reaguje relativně rozvitou odpovědí, v níž vyjadřuje, jak osobně chápe význam slova respekt. Učitelka odpověď akceptuje a vybízí další žáky, aby se zapojili. Hlásí se žákyně Petra. Na její repliku učitelka reaguje již spíše odmítavě a vyzývá další žáky, aby odpovědi Vítky a Petry doplnili. Žáci však nedostávají žádné vodítko, v čem byly odpovědi nedostatečné, jejich repliky se zkracují a obsahově se do značné míry opakují (např. Michal ve své první replice v podstatě opakuje repliku Petry). Učitelka projevuje rostoucí nespokojenost (*Ježíšmarja, oni mi všichni spinkají.*), neboť nedostává požadovanou odpověď. V průběhu sekvence vychází najevo, že otázka sice zněla jako otevřená, učitelka s ní však pracuje jako s otázkou uzavřenou, neboť se snaží od žáků získat definici respektu jako dobrovolného vztahu podmíněného náklonností k respektovanému. Lze říci, že nedochází ke společnému konstruování znalostí, k vyjednávání významů mezi oběma stranami. Vidíme, že vyučující má zcela jasnou představu o tom, co chce nakonec od žáků slyšet, a žáci se správnou odpověď snaží jednoduše uhodnout. Učitelka jim poskytuje různá vodítka, až nakonec sáhne ke zcela mechanické formě nápovědy, kdy je nechá dořít poslední slovo věty, kterou sama zformuluje. Toto finále žáky přesvědčí o tom, že úloha měla od počátku jedno správné řešení, které měli prostě „najít“.

Vidíme tedy, že ani položená otázka není zárukou toho, že se komunikace stane dialogickou. V následující ukázce 3 však dochází ke skutečnému dialogu, jehož se žáci aktivně účastní a v němž jsou znalosti konstruovány a vyjednávány.

Ukázka 3

V hodině literatury učitel se žáky nejprve předčítal ukázky z Cervantesovy knihy *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha*. Následně položil žákům otázku, zda je počínání hlavního hrdiny smysluplné, nebo

nesmyslné. Do pravé poloviny třídy se mají shromáždit žáci, kteří mají za to, že jde o chování nesmyslné, do levé poloviny třídy ti, kdo v něm vidí smysl. Všichni žáci se přemístí na pravou stranu třídy.

Učitel: A proč to chování Dona Quijota je nesmyslné?

Šimon: Že někdo tam staví pül roku mlýn, aby mohl namlít mouku a on tam přijde nákej rytíř a začne, začne jim tam ničit ten mlýn. Tak dává to smysl?

Žáci: Ne.

Filip: Je paranoidní.

Žáci: Jo, přesně tak. (*Šum, smích, ticho, poté se pohledy obracejí směrem k učiteli.*)

Po chvíli se přihlásí Adam s tím, že změnil názor.

Adam: É, ... můžu přestoupit na tu druhou stranu?

Učitel: Proč?

Adam: Protože si myslím, že každá činnost nebo každé chování člověka má nějaký smysl.

K Adamovi postupně přejdou někteří další žáci, mezi oběma stranami se rozvíjí diskuse.

Šimon: Kvůli tomu, že si někdo myslí, že to, co dělá, je smysluplné, neznamená, že je to ve skutečnosti smysluplné.

Adam: Ale pro toho člověka to je smysluplné.

Katka: No tak prostě, když někdo je ve vězení, něco udělal třeba blbého, a ten člověk tam přijde a prostě je jen tak chce osvobodit, to nemá smysl.

Tereza: Ale pro někoho to má smysl, víš?

Hanka: A jak můžeš vědět, že ... že vlastně můžeš vědět, jak on to bere, jak on se cítí? Tobě to sice přijde nesmyslný, ale mně to třeba přijde normální, jakože.

Filip: Ale normální člověk tady toto nebude dělat, vrhat se za každých okolností do boje.

Adam: Filipe, a kde máte napsaný, že on je normální?

Žáci: (*smích, šum*) Třeba není normální.

Nikol: Filipe! Filipe, otázka, kdo je normální?

Žáci: (*smích*)

Filip: Řekli jsme si minulý rok, že máme číst mezi řádky, a mně to jasně říká tady ten text, že je prostě nenormální, že není normální narážet do větrných mlýnů a myslet si o nich, že jsou to obři, a kvůli tomu zlámat sebe, málem se zabít, ještě koně, toho taky ukradli, Sancho Panzu, toho svého kámoše a takhle.

Nikol: No, ale to si myslíš ty.

Lze říci, že ukázka 3 vykazuje znaky dialogického vyučování tak, jak byly popsány výše. Žáci formulují dlouhé repliky obsahující argumenty. Učitel otevírá sekvenci otevřenou otázkou (*A proč to chování Dona Quijota je nesmyslné?*), na kterou žáci neznají odpověď a hledají ji v průběhu dialogu. Zároveň jde o otázku, která nemá jednu správnou odpověď a učitel k ní takto také přistupuje – žakovské odpovědi nehodnotí a namísto toho klade rozvíjející otázky, jejichž cílem je učinit žakovskou argumentaci propracovanější (*Proč?*). Žáci rozumějí tomu, že jde o diskusi, nikoli o zkoušení, nemají problém vyjadřovat svá stanoviska, a to i v případě, že se odchylují od stanoviska učitele. V závěrečné části ukázky se žáci volně obracejí na sebe navzájem, kladou si otázky a odpovídají na ně. Učitel ustupuje do pozadí, žáci jednají zcela autonomně. Přitom je komunikace po celou dobu koncentrovaná na probírané téma, nedochází k odbíhání od tématu ani k rušení. Žáci se soustředí, vzájemně pozorně sledují promluvy, své úvahy vztahují i k tomu, co se v daném předmětu již naučili (viz Filip v předposlední replice). Společně interpretují jednání ikonické literární postavy a budují své porozumění tomu, jak mohou být zdánlivě bizarní činy chápány jako smysluplné.

Existuje řada výzkumných studií, které svědčí o účinnosti postupů dialogického vyučování. V takto pojaté výuce žáci lépe chápou a zvládají učivo (Mason, 2001; Webb a kol., 2014), dokáží lépe argumentovat (Resnitskaya a kol., 2009), jsou schopni jasněji přemýšlet o vlastním učení a regulovat je (Daniel a kol., 2005).

Realizovaná empirická šetření však také ukazují, že je dialogické vyučování jen zřídka uváděno do praxe. Existují výzkumy, které popisují úspěšné realizace dialogického vyučování, obvykle však jde o případové studie výjimečných učitelů (Gutierrez, 1994; Billings, Fitzgerald, 2002; Kutnick, Colwell, 2010; Scott a kol., 2010). Šetření na větších vzorcích přinášejí u nás i v zahraničí opakovaně stejnou zprávu: učitelé kladou otázky, jichž je velmi mnoho, a jsou obvykle uzavřené, to znamená, že existuje předem definovaná odpověď, která je chápána jako správná a úkolem žáků je tuto

odpověď najít. Zároveň platí, že se učitelské otázky vyznačují nízkou kognitivní náročností, typicky od žáků požadují, aby ukázali, že si pamatují dříve prezentovanou látku. V souladu s povahou učitelských otázek jsou žakovské odpovědi krátké a nerozvité (často jednoslovné), nejčastěji jde o vyjmenovávání naučených fakt. Zpětná vazba ze strany učitele je lakonická, jde o prosté konstatování, zda byla žakovská odpověď správná, či nesprávná. Obvykle absentuje rozpracování žakovské odpovědi nebo poskytnutí nového vodítka či impulsu k dalšímu přemýšlení. Obecně lze říci, že žáci mají ve výuce jen málo příležitostí k rozvíjejšímu vyjádření, k němuž by bylo potřeba dospět za pomoci myšlenkových procesů vyšší náročnosti. Nálezky tohoto typu prezentovala řada zahraničních výzkumů (Nystrand a kol., 1997; Burns a Myhill, 2004; Parker a Hurry, 2007; Kumpulainen a Lipponen, 2010) a v českém prostředí je v nedávné době jako převládající potvrzeno šetření Šedové a kol. (Šedová, Švaříček a Šalamounová, 2012).

Nabízí se otázka, proč je dialogické vyučování tak vzácné. Nálezy Šedové a kol. ukazují, že to není tím, že by běžní učitelé s ideami dialogického vyučování nesouhlasili. Naopak, uvádějí, že si velmi cení aktivity žáků a za neefektivnější výukovou metodu považují diskusi (Šedová, Švaříček a Šalamounová, 2012). Čím je tedy dán nízký výskyt dialogické komunikace v realitě školních tříd? Jedním z možných vysvětlení je, že učitelé jednoduše nedostávají takový typ vzdělávací podpory, který by jim umožnil si metody dialogického vyučování osvojit. Podle Cordena (2009) se od učitelů očekává, že se naučí své vyučování koncipovat dialogicky, avšak oni sami byli vzdělávání klasickým transmisivním způsobem.

S tímto vědomím vstupoval tým výzkumníků z Ústavu pedagogických věd FF MU do projektu akčního výzkumu zaměřeného na rozvíjení dialogického vyučování v humanitních předmětech na druhém stupni základní školy. O průběhu a prvních výsledcích výzkumu budeme na tomto místě referovat příště.

Pokračování v příštím čísle.



Doc. Mgr. Klára Šedová, Ph.D. působí jako docentka na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Zabývá se výzkumem pedagogické komunikace.

Kontakt: ksedova@phil.muni.cz

Literatura

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Burns, Ch., & Myhill, D. (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education* 34(1), 35–50.
- Billings, L., & Fitzgerald, J. (2002). Dialogic Discussion and the Paideia Seminar. *American Educational Research Journal* 4, 907–941.
- Corden, R. (2009). *Literacy and Learning Through Talk*. Open University Press.
- Daniel, M., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, Ch., & de la Garza, T. (2005). Modelling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334–354.
- Gutierrez, K. (1994). How talk, context, and script shape contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing. *Linguistics and Education* 5, 335–365.
- Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2010). Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry. *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction* 1(4), 48–63.
- Kutnick, P., & Colwell, J. (2010). Dialogue enhancement in classrooms. Towards a relations approach for group working. In K. Littleton & Ch. Howe (Eds.), *Educational Dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (192–215). London, New York: Routledge.
- Mason, L. (2001). Introducing talk and writing for conceptual change: A classroom study. *Learning and Instruction* 11(4–5), 305–329.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York, London: Teachers College Press.
- Parker, M., & Hurry, J. (2007). Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review* 59(3), 299–314.
- Resnitskaya, A. (2012). Dialogic teaching. Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher* 66(7), 446–456.
- Sfard A. (2008). *Thinking as communicating*. New York: Cambridge University Press.
- Scott, P. Ametler, J., Mortimer, E., & Emberton, J. (2010). Teaching and learning disciplinary knowledge. In K. Littleton & Ch. Howe (Eds.), *Educational Dialogues. Understanding and promoting productive interaction* (289–303). London, New York: Routledge.
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN
- Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Wong, J., Fernandez, C. H., Shin, N., & Turrou, A. C. (2014). Engaging with others' mathematical ideas: Interrelationships among student participation, teachers instructional practices, and learning. *International Journal of Educational Research*, 63, 79–93.

Zbyněk Němec

Čtenářství žáků se sociálním znevýhodněním: obraz zahraničních výzkumů v projektu čtenářských klubů

Rozvoji čtenářství, motivaci ke čtení a čtenářským kompetencím je v českém prostředí v posledních letech věnována značná pozornost. Důvodem je zejména to, že čtenářské dovednosti jsou na jedné straně považovány za velmi důležité pro další vzdělávání, na druhé straně existují četné důkazy o tom, že úroveň čtenářství českých žáků klesá – snižuje se počet knih, které žáci základních škol přečtou (Kartous, 2013), naopak roste počet žáků, kteří nečtou knihy vůbec, a značný je i počet dětí, které nečtou, protože je čtení jednoduše nebaví (Richter, 2014).

Rozvoji čtenářství se v období od února 2012 do ledna 2015 věnoval i projekt *Brána ke vzdělávání – školní čtenářské kluby posilující rovné příležitosti dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* (registrační číslo CZ.1.07/1.2.00/27.0003) realizovaný obecně prospěšnou společností Nová škola. V rámci tohoto projektu bylo ve třinácti základních školách z celé České republiky zřízeno jedenadvacet čtenářských klubů, ve kterých se pravidelně každý týden scházeli žáci s nějakým typem zdravotního nebo sociálního znevýhodnění a za podpory učitelů i místních knihovníků zde rozvíjeli nejen své čtenářské kompetence, ale i vlastní vztah ke knihám a čtení.

Žáci se sociálním znevýhodněním ve čtenářských klubech

Nejpočetnější skupinou žáků navštěvujících čtenářské kluby v projektu byli chlapci a dívky spadající do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním. Nešlo ale jen – jak se často mylně předpokládá – o žáky z etnických menšin, součástí byli i sociálně znevýhodnění žáci z řad etnických Čechů (z ústavní péče, pěstounské

péče, s rodiči samoživiteli nebo v péči prarodičů) a žáci z rodin cizinců, imigrantů. Zařazení do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním vycházelo z legislativního vymezení této kategorie a bylo vždy ověřeno na základě rozhovorů s učiteli a na základě vyjádření ředitelů škol.

Skupina žáků se sociálním znevýhodněním byla také nejčastějším tématem metodické podpory, kterou v průběhu projektu participujícím učitelům a knihovníkům poskytovali zapojení speciální pedagogové – při zpětném rozboru zpráv ze 120 konzultací se speciálními pedagogy se téma práce se sociálně znevýhodněnými žáky objevilo v 87 případech (Poláková, Bělinová a Ingrová, 2014, 97–98). Je tedy patrné, že problematika rozvoje čtenářství u žáků se sociálním znevýhodněním je aktuální a důležitá i z pohledu pedagogických pracovníků z praxe.

Následující text se věnuje problematice čtenářství specificky ve vztahu ke kategorii žáků se sociálním znevýhodněním, přináší vybrané poznatky z některých zahraničních výzkumů¹ na toto téma a srovnává poznatky z těchto výzkumů se zkušenostmi z projektu *Brána ke vzdělávání... ve snaze vytvořit východiska pro další práci s rozvojem čtenářství u sociálně znevýhodněných žáků v českých školách*.

Východiska: poznatky ze zahraničních výzkumů

1. *Rozvoj čtenářství je z hlediska dalšího vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků velmi*

¹ Komplettní a podrobný popis všech studií, s jejichž závěry jsme v projektu pracovali, je dostupný na webových stránkách projektu – viz Němec (2014).