

PODOBY PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE V ČESKÉ ŠKOLE: INTENCIONÁLNÍ A ILUZIVNÍ DIALOG

Klára Šed'ová

Anotace: Článek prezentuje výsledky výzkumného šetření zaměřeného na dialogickou komunikaci v české škole nižšího sekundárního stupně. Na základě kvalitativní analýzy dat jsou identifikovány specifické znaky výukového dialogu a zároveň jsou rozlišeny polární typy dyadické výukové komunikace: intencionální a iluzivní dialog.

Klíčová slova: pedagogická komunikace, výukový dialog, učitel, intencionální dialog, iluzivní dialog, iluzivní komunikační jevy.

Tento článek je koncipován jako empirický příspěvek k problematice pedagogické komunikace. Pedagogická komunikace, tedy vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu (Mareš; Krivohlavý 1995), představuje oblast, která je z hlediska našeho odborného poznání zcela klíčová.¹ Jak uvádí Průcha (2002, s. 318), „... výzkum komunikace ve třídě vlastně monitoruje reálné děje, jimiž je vyučování nesené, a konkrétní subjekty, které se těchto dějů, této interakce, zúčastňují. Bez analýz komunikace mezi učiteli a žáky bychom nebyli schopni objevit, jakou strukturu vlastně vyučování má.“

Cílem následujícího textu je proto pomoci kvalitativní metodologie deskriptivním způsobem přiblížit různé podoby pedagogické komunikace, tak jak se v současné době reálně odehrávají v prostoru českého nižšího sekundárního školství.²

Výukový dialog a jeho specifika

Jako základní objekt svého zkoumání jsem zvolila výukový dialog a jeho charakteristiky. Dialog je v naší pedagogice tematizován jednak jako vyučovací koncepce, jednak jako vyučovací metoda (Svatoš 2002), pro účely tohoto textu však budu chápat dialog jako rámcovou strukturu veškeré komunikace ve vyučovací hodině. V tomto ohledu se shodují s pojetím Prouzové (1997), která vnímá dialog jako dominantní typ školní komunikační aktivity a zároveň deklaruje, že dialog ve škole je kontinuální proces, který je sice segmentován na určitá kvanta, ale v zásadě plyne přes hranice hodin a ročníků po celou dobu školní socializace dítěte. Dialogickým „kvantem“, které bude jednotkou analýzy v následujícím textu, je vyučovací hodina.

Obecně lze říci, že dialog je typ interpersonální komunikace, při němž účastníci střídavě zaujímají role mluvčího a posluchače. Jeho typickými znaky jsou aktivní účast, zájem o druhého a respekt k němu (De Vito 2001). Podle Tondla (in Vybíral 2000) se dialog od monologu liší tím, že očekává a vyžaduje přímou odezvu od těch, na něž se obrací.

Edwards a Furlong (1987) chápou dialog jako proces směny významů. Podstatou výukového dialogu a podstatou vyučování jako takového je podle těchto autorů to, že žáci přijímají a zpracovávají významy definované učitelem (Edwards; Furlong 1987).

V rámci vyučovací hodiny dochází ke střídání mluvčích (monologické pasáže jsou vždy zasazeny do širší dialogické struktury), aktivní účasti aktérů i směně významů, lze ji tedy považovat za určitou – v analýze uchopitelnou – dialogickou jednotku. Výukový dialog se však samozřejmě v mnoha ohledech liší od běžného dialogu interpersonálního. To je dáno skutečností, že pedagogická komunikace slouží primárně výchovně-vzdělávacím cílům. Gavora a kol. (1988) uvádějí, že výchovně-vzdělávací cíle jsou nadřazeny cílům komunikačním a veškerá komunikace ve třídě se realizuje s ohledem na svoji pedagogickou funkci.

Typickým rozdílem mezi běžným interpersonálním a výukovým dialogem je komunikační dominance učitele. Empirické analýzy provedené v různých zemích opakovaně potvrdily, že podíl komunikačních aktivit učitele představuje asi dvě třetiny z celkového času komunikace (Průcha 2002). Je to tedy také učitel, kdo vytváří a řídí výukový dialog, a to na základě implicitních rámcových pravidel, která definují, jaké druhy komunikátů se od žáků očekávají (Mercer; Edwards 1987). Učitel je tedy tím, kdo dialog vytváří a kontroluje. Proto jsem se rozhodla svoji analýzu zaměřit v první řadě na

komunikační aktivity učitele, neboť ty teprve generují komunikační aktivity žáků, jež jsou vůči nim v tomto smyslu sekundární. Jedním z východisek tohoto textu je tedy předpoklad, že učitel definuje pomyslné hřiště, na němž potom společně s žáky hraje komunikační hru.

Dále je třeba mít na zřeteli, že výukový dialog je dialogem řízeným a nese známky jisté umělosti (Mareš; Krivohlavý 1995). Učitel se neptá, aby se něco nového dozvěděl, a žáci s touto skutečností počítají. Souléová (in Mareš; Krivohlavý 1995) používá termín pedagogický pseudodialog pro situace, kdy učitel v obavě před náročností skutečného dialogu volí jednodušší, avšak méně efektivní formy dyadické výukové komunikace.

Gavora (2003) uvádí jako základní anomálii výukového dialogu vysokou frekvenci otázek, které klade téměř výhradně učitel, zatímco v běžném interpersonálním dialogu se vyskytuje podstatně nižší počet otázek, jež kladou oba partneři. Tento fakt se pojí se skutečností, že učitel klade otázky, na které zná odpověď. Jak Gavora (tamtéž) konstatuje, vyskytuje se takovýto typ tázání v situacích, kdy má jeden partner v dialogu velmi markantní mocenskou převahu.

Ve světle těchto a mnohých dalších nálezu se proto nabízí otázka, do jaké míry lze v kontextu vyučovací hodiny vůbec uvažovat o dialogu v pravém smyslu. Jde ještě o autentický dialog, nebo jen o jeho iluzi? Lze z tohoto hlediska výukový dialog nějak typologizovat?

Metodologie empirického šetření

Cílem realizovaného empirického šetření bylo představit různé podoby výukového dialogu, tak jak se reálně odehrávají v českých školách, a to s ohledem na specifika, která výukový dialog odlišují od

¹ Pod pojmem pedagogická komunikace se tradičně rozumí především komunikace ve vyučovací hodině, i když někteří autoři (například autoři z okruhu Pražské skupiny školní etnografie) prosazují širší pojetí, které bere v potaz nevyukovou komunikaci jako součást sociálního života školy. Tento text se soustředí na výukovou komunikaci ve třídě, přestože také poznání ostatních forem pedagogické komunikace je jistě legitimní a žádoucí.

² Z hlediska rozčlenění komunikace na verbální a neverbální přitom půjde o zkoumání složky verbální.

běžného dialogu interpersonálního. Do výzkumu byly zařazeny školy nižšího sekundárního stupně z důvodu, že na tomto stupni již mají děti dobře rozvinuté komunikační kompetence a přitom je tento stupeň součástí povinné školní docházky. Informace o komunikaci na tomto stupni je tak relevantní ve vztahu ke všem účastníkům výchovně-vzdělávacího procesu.

Výzkumnou metodou byla kvalitativní analýza záznamů deseti vyučovacích hodin, realizovaných na podzim 2004 na náhodile vybraných brněnských školách nižšího sekundárního stupně (v sedmi případech šlo o druhý stupeň základní školy, ve třech případech o nižší stupeň gymnázia).³ Ve třídě byl vždy přítomen pozorovatel, který jednak pořizoval poznámky o průběhu komunikace, jednak pořizoval audiozáznam celé hodiny. Záznamy byly následně přepisovány. Přepisy zahrnovaly pokud možno co nejpřesnější záznam verbální komunikace ve třídě, ale též poznámky týkající se těch neverbálních projevů zúčastněných, které se jevily jako obzvláště důležité.⁴

Východiskem pro analýzu dat se stal poznatek, že způsob, jakým ten který učitel vyvolává a řídí výukový dialog, je specifický a konzistentní v průběhu celé hodiny. Lze tedy hovořit o jakémsi dialogickém stylu učitele. V této situaci má potom pokus o charakterizaci jednotlivých dialogických stylů větší smysl než snaha charakterizovat všechny záznamy jako celek. I v poměrně malém vzorku deseti vyučovacích hodin se

následně ukázalo, že mezi učiteli existují podobnosti a naopak i rozdíly, a lze je tedy typologizovat. Větší výzkumný vzorek by v tomto směru jistě přinesl výmluvnější doklady.

Základní výzkumná otázka byla formulována velmi široce: **Jaké jsou typické znaky výukového dialogu v české škole nižšího sekundárního stupně s ohledem na jeho odlišnosti od běžného dialogu interpersonálního?** Zároveň jsem chtěla identifikovat prvky, jímž se učitelé ve vzorku liší mezi sebou navzájem. Specifická výzkumná otázka tedy zněla: **Lze identifikovat různé typy výukového dialogu?**

Jednotlivé kategorie či znaky jsem neformulovala a priori, vytvářela jsem je přímo z postupující analýzy dat za použití techniky konstantní komparace jednotlivých případů (Strauss; Corbinová 1999).⁵

Intencionální versus iluzivní dialog

V průběhu analýzy dat se stále znovu vynořovala typologická dichotomie, kterou jsem nakonec učinila východiskem pro vytvoření základní analytické kostry výzkumu. Tuto dichotomii jsem nazvala intencionální versus iluzivní dialog.

Intencionální dialog zde představuje takovou výukovou komunikaci, která je řízena učitelem a je primárně zacílena k naplňování stanovených edukačních cílů. Zachovává však většinu charakteristik běžného interpersonálního dialogu, a proto ji lze stále za dia-

log považovat. Komunikační aktéři se intencionálního dialogu účastní aktivně, mají zájem o téma, vzájemně si naslouchají.

Oproti tomu dialog iluzivní vykazuje řadu velmi specifických rysů, jimiž se od běžného interpersonálního dialogu odlišuje do té míry, až z něj zbývá jen jakási povrchová struktura, iluze skutečného dialogu. Učitel se rozvítě ptá a žáci úsečně odpovídají. Řeč se vede o tématu, které vybírá výhradně učitel. Komunikační aktéři v iluzivním dialogu mají velmi omezenou možnost volby svých komunikačních akcí; struktura dialogu je jakoby „naprogramována“ předem. Iluzivní dialog se od skutečného dialogu liší také rezignací na komunikační autenticitu; komunikační výměny jsou jen zdánlivě dialogické, nezahrnují zájem o druhého ani aktivní naslouchání.

Je možné předpokládat, že výuková komunikace tihne ze své podstaty k jisté míře iluzivnosti (viz výše). Nasbíraný materiál však ukázal, že způsob, jakým jednotliví učitelé výukový dialog utvářejí, je vysoce variabilní. Deset zaznamenaných hodin vytváří škálu, jejíž krajní póly se pokusím podrobněji popsat. Na jednom z těchto pólů stojí učitelka Alena, která reprezentuje vyhraněně iluzivní styl, na opačném konci je potom učitel Vladimír jako představitel dialogu intencionálního. Mezi těmito dvěma póly jsou poměrně rovnoměrně rozloženi ostatní vyučující z našeho vzorku.

V následujících pasážích se nejprve pokusím ilustrovat oba polární příklady a dále elaborovat jednotlivé znaky iluzivního a intencionálního dialogu.

Iluzivní dialog: Alena

Alena je učitelka s mnohaletou praxí. Na druhém stupni základní školy vyučuje zeměpis a přírodopis, její původní aprobace je však němčina. Záznam byl pořízen v šesté třídě v hodině přírodopisu.

Alena kladě mnoho otázek a opakovaně si stěžuje na malou aktivitu a komunikační kompetenci žáků.

- U: *Tak a my jsme brali minulou hodinu ty prvoky. Prosim vás, prvoci jsou viditelni?*
- ŽŽ: *Ne.*
- U: *Ne, nahlas! Nejsou viditelni! Kde žijí? Kde je najdeme?*
- Ž: *Ve vodě.*
- U: *Ve vodě, kde ještě?*
- Ž: *V bažinách.*
- U: *V bažinách, ano, čili vyhledávají jaké prostředí, Honzo? No vlhké? Dobře. Prosim vás, jak se tam pohybují? Jak? No čím se pohybují?*
- ŽŽ: *Bičiky.*
- U: *Celou větou děcka a ne ... no?*
- Ž: *Prvoci se pohybují bičikem.*
- U: *No vidíš, že to jde, no prvoci, no děcka, vy neumíte pak vůbec mluvit, jenom na sebe štekáte a to není pěkné. Prvoci se pohybují bičiky, nebo?*
- Ž: *Panožkami.*
- U: *Panožkami, nebo? Co měla ta treпка, co jste malovali kolem? Ne bičiky ...*
- Ž: *Brvy.*
- U: *Ano brvy, brvy to jsou. Čili pohybují se orgány, ještě jednou?*
- ŽŽ: *Bičiky, brvy, panožky.*
- U: *Dobře panožky, tak z čeho je tvořeno tělo?*
- Ž: *Je tvořeno jednou buňkou.*
- U: *No, no ..*
- Ž: *Bičikem.*
- U: *No třeba. Bože můj, tady se stále nepřipravujete do hodiny.*

Veškeré otázky, které Alena pokládá, jsou uzavřené a reproduktivní. Je předem dáno, jakou odpověď chce Alena slyšet. Žáci to vědí a nesnaží se o nic jiného než o vylovení příslušné informace z paměti, případ-

³ Záznamy hodin pořídili studenti Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně Lucie Chaloupková, Vladimíra Nováková, Renáta Talašová, Ondřej Bača, Oldřich Brzobohatý, Martina Měšťanová, Pavla Souralová, Eva Keclíková, Jitka Ulmerová, Lenka Novotná.

⁴ Analýza takto pořizovaných dat samozřejmě má své limity. Audionahrávka a tím méně její přepis neumožňuje postihnout řadu komunikačních jevů neverbálního charakteru. Stejně tak je často obtížné posoudit komunikační klima, které v dané chvíli ve třídě panuje.

⁵ Analýzu jsem nastrovala otevřeným kódováním a dále jsem porovnávala jednotlivé případy mezi sebou a z identifikovaných rozdílů vytvářela základní analytické kategorie.

ně o její nalezení v sešitu či učebnici. Pravděpodobně je to jedním z důvodů, proč ze jejich komunikační aktivity malá. V zásadě lze říci, že komunikační kompetence, jejichž nedostatek žákům Alena opakovaně vytýká, se v jejím pojetí překrývá se znalostí učiva.

Pokud žáci nedokážou správně odpovědět, snaží se je Alena podpořit různými formami nápovědy. Tato podpora je však vždy mechanická, stimuluje paměť žáků, nikoli jejich rozum. Typickým příkladem tohoto druhu nápovědy je vyslovování prvních písmen daného slova učitelkou.

Alena tak vytváří jakési falešné (iluzivní) zdání dialogu a usnadňuje si plynutí hodiny. Děti poskytují falešnou zpětnou vazbu (na základě mechanické nápovědy odpovídají správně), chyby nejsou detekovány, a proto učitelka nemusí ztrácet čas s jejich korekcí. Prostřednictvím mechanické nápovědy je dětem zároveň znovu potvrzováno, že odpověď je uzavřená.

Za nesprávné odpovědi Alena děti kritizuje. Uzavřenost této dialogické struktury je tak neprodyšná, že dochází až k paradoxním situacím, kdy lze z objektivního hlediska považovat odpověď za správnou, ale učitelka ji označí za chybnou.

U: *(ptá se při zkoušení na význam řas) Ještě nějaký význam? Velice důležitý, vzpomněš si, co jsme si říkali, že jsou součástí ...*

Ž: *Přírody. (nejistě)*

U: *Planktonu! (neverbálně vyjadřuje rozhořčení nad tím, že žákyně neví)*

V podobném stylu reaguje negativně také na nevyžádanou odpověď.

U: *Čili mořské řasy se používají, dostanou se koupit ve speciálních obchodech se zdravou výživou. Tak.*

Ž: *Třeba v lékárně.*

U: *V lékárně ne, ve zdravé výživě.*

Nápadné také je, že žáci se v hodině sami na nic neptají. Zcela rigidně je dodržován vzorec otázka učitelky – odpověď žáka – reakce učitelky; nová otázka učitelky – odpověď žáka ... Nová otázka učitelky se nezanořuje do odpovědi, kterou nabídl žák, nýbrž míří dál k novému tématu (přesněji k novému požadavku na znalost). Odpověď žáka je tímto způsobem do určité míry znehodnocena, neboť učitelka nikdy nerozvádí její téma. Zpětnou vazbu poskytuje pouze ve smyslu „ano – ne“.

Odpovědi žáků jsou typicky jednoslovné, i když Alena vyzývá žáky k odpovědi celou větou. Žáci tak na výzvu učiní, tím však odpověď nijak neobohatí – pouze doplní patřičnou gramatickou predikativní strukturu.

Alena opakovaně nabádá děti k přemýšlení, ale jde pouze o verbální proklamaci. Z celého záznamu je zřejmé, že děti nejsou zvyklé vyvozovat. Učitelka sice používá otázky i v průběhu výkladu nové látky, ale i zde se za fasádou tázací formy neskrývá více než výzva k přitakání.

U: *(při výkladu o významu prvoků) Dále, jsou potravou pro druhé?*

ŽŽ: *Ano.*

U: *No jistě, čili potrava, to zase v planktonu, že. Potrava. Mohou, děcka, způsobovat nemoce?*

ŽŽ: *Ano.*

Jedním z podstatných znaků Alenina dialogického stylu je, jak se zdá, vytváření iluzivních komunikačních jevů, tedy jevů, jejichž forma neodpovídá skutečnému obsahu či funkci. Ačkoli z formálního hlediska hodina plyne jako sled otázek a odpovědí, ve skutečnosti nejde o otázky, nýbrž o výzvy k vyplnění povelu.

Alena v průběhu hodiny opakovaně vyjadřuje nespokojenost se žáky. Vytýká jim, že nemají znalosti, nedokážou komunikovat, nemají zájem. Zdá se, že tyto skutečnosti nijak nedávají do souvislosti se svým komunikačním stylem.

Intencionální dialog:

Vladimír

Vladimír je učitel s dvouletou praxí. Na gymnáziu vyučuje dějepis. Záznam byl pořízen v sekundě.

Vladimír klade méně otázek než Alena. Přesto je komunikační aktivita žáků jednoznačně vyšší. Jednak odpovídají rozvítěji, jednak sami adresují otázky či připomínky směrem k učiteli.

U: *Tak například, kde král nebo šlechtická vrstva bydlela?*

Ž: *No v palácích.*

U: *Tak, v palácích, jak vypadaly ty paláce?*

Ž: *Měly dvůr a sloupovádi.*

U: *Dobře, sloupovádi, ale ty paláce si nesmíme plést s minojskými paláci na Krétě, které byly mnohem luxusnější a větší. V podstatě to tedy nebyla stavba palácového typu, ale ...*

Ž: *Měli tam koupelny a kanalizaci.*

U: *Některé paláce opravdu měly i toto luxusní vybavení, ale jak říkáme stavbám, které stavěli Mykéňané?*

Ž: *Hrady.*

U: *To je ono. A čím vynikaly ty hrady?*

Ž: *Měly velký hradby.*

U: *Jak jim říkáme?*

Ž: *Kyklopské.*

U: *Správně kyklopské, proč?*

Ž: *Protože si mysleli, že to stavěli Kyklopy, takoví jednooký obři.*

U: *A kdo si to myslel?*

Ž: *Ty lidi.*

U: *Tak ale pozor, to si nemysleli lidi v té*

době, ty věděli, že hradby sami stavěli. Mysleli si to lidé až o staletí později, kdy nacházeli rozvaliny velkých hradů a říkali si: „No, kdo tohle postavil? To musel být jedině obř, takový ohromný balvan, to nemohl postavit člověk.“ Takže to je označení, které nepochází přímo z mykénské doby. – Já jsem vám minule ukazoval mykénský hrad, tak se na něj ještě jednou podívejte. Všimněte si, jak je umístěn na skále obehnan vysokými zdmi.

Ž: *Kde? A jo...*

Ž: *A co je tohle vedle?*

U: *To je zahrada a sýpky na obilí. A na vedlejším obrázku si všimněte brnění a zbroje. Vzpomeňte si, jak jsme si říkali, že Mykéňané byli válečníci a tato plátová zbroj je chránila v bojích při ovládnutí celého jižního Řecka. Vidíte, že zde namalovaný voják nemá obuv, to je znamení toho, že ne všichni měli prostředky na to, aby si pořizovali tak luxusní věci jako boty.*

Ž: *Opravdu? To chodili bosí? To muselo bolet ...*

U: *Zvykla by sis.*

Otázky ve výše uvedené ukázce jsou sice uzavřené (existuje na ně předem daná odpověď), neboť jde o opakování, učitel však reaguje na odpovědi žáků, jako by uzavřenost nebyla absolutní. Nevyjadřuje nelibost, když žáci neodpovídají tak, jak předpokládal. Odpověď, která nepodporuje jeho výklad, ale přitom je správná, potvrdí a dále se věnuje své tematické linii. *(Některé paláce opravdu měly i toto luxusní vybavení, ale jak říkáme stavbám, které stavěli Mykéňané?)*

Na rozdíl od Aleny nepopírá správnost toho, co bylo řečeno ani v případě, že jde o záměrnou provokaci žáka. V takovém pří-

padě dokáže potvrdit správnost odpovědi, ale zároveň vyjádřit svoji dominanci.

- U: *Tak Sparta. A Sparta se nachází kde, když se pořádně podíváte?*
Ž: *V Praze.*
U: *Tak tam, Michale, taky, ale myslíš, že je to ta Sparta, která nás teď zajímá?*
Ž: *Asi ne.*
U: *Určitě ne.*

Navíc i otázky, které jsou v podstatě uzavřené, neboť se učitel ptá na znalosti z minulé hodiny, jsou formulovány tak široce, že připouštějí různé možnosti správné odpovědi. Tuto variabilitu učitel předvídá, sám tedy vytváří otázku na pamětní znalost jako otázku otevřenou.

Celý dialogický vzorec je v zásadě nastaven tak, že umožňuje rozvíjení tématu, které přináší žák – to dokládá například do sebe se zanořující sled otázek v citované pasáži o kyklopských hradbách. Učitel se nespokojuje s verbální reprodukcí, zkoumá porozumění. Tak se mu daří detekovat chybu, jejíž korekci se i za cenu zdržení věnuje (*Tak ale pozor, to si nemysleli lidi v té době ...*).

Žáci odpovídají rozvítě a sami adresují otázky či připomínky k učiteli i sami k sobě. Na několika místech se tak – i v podmínkách klasické frontální výuky – daří rozbit tradiční strukturu učitel – žák – učitel.

- U: *Co se stalo s těmi Mykéňany a ostatními, když najednou na jejich území vtrhly jiné kmeny?*
Ž1: *Zanikli.*
Ž2: *Nebo se spojili.*
Ž3: *Ne oni přece utekli.*
Ž2: *To těžko, když je pobili.*

Zdá se, že učitel tuto komunikaci mezi žáky záměrně podporuje. V jedné chvíli například vyzývá žákyni, aby sama převyprávila

věla pro svoji spolužačku legendu o trójském koni.

- U: *Všichni víte, co to je trójský kůň, ne?*
Ž1: *Jo, jo, to zná každý.*
Ž2: *Ne, já to nevím. A co to je?*
U: *Ty to neznáš? Tak kdopak to Anči řekne? Tak Simčo.*
Ž3: *No to je, že oni ho postavili a udělali ho prázdného a dali tam vojáky a dali to do Tróje jako dárek a oni pak oslavovali, opili se a ti vojáci pak vylezli z toho a všechny je zabili.*
U: *Tak nějak to opravdu bylo.*
Ž3: *A že prej se vsadili a že toho koně nemohli protáhnout a museli zbourat bránu.*
U: *Tak já vám to drobátko přiblížím. ...*

Z této ukázky je také patrné, že ve třídě panuje natolik příznivé komunikační klima, že se žáci neobávají zesměšnění, prohlásí-li, že něco neznají. To umožňuje učiteli dobře identifikovat problematická místa a mezery, které je třeba doplnit.

Vladimír používá otázky produktivně v průběhu výkladu nové látky. Nechává žáky, aby se pokoušeli definovat či vysvětlit nové pojmy, tato jejich vysvětlení následně koriguje (vždy s pochvalou) a diktuje do sešitu. Žáci se tak sami podílejí na formulaci výkladu.

- U: *Dále si napište, že v čele společnosti stála rodová šlechta. Co to znamená rodová šlechta?*
Ž: *mmmm ... že se to jako dědilo?*
U: *Přesně tak, titul nebo postavení se dědil v rodině, proto mluvíme o rodové šlechtě, té se říkalo aristokracie.*

V pasážích, kdy se vykládá nová látka, se vyskytují i otázky, které je možné vnímat jako velmi otevřené.

- U: *Vedle krále ještě fungovalo lidové shromáždění. Jak rozumíte tomuto pojmu?*

- U: *Ten král měl samozřejmě nějaké povinnosti. Jaké mohl mít povinnosti?*

Vladimírovo komunikační jednání směřuje ke stimulaci kognitivní aktivity žáků. Tu oceňuje a dokáže s ní pracovat. V tomto směru se zřetelně odlišuje od Aleny, pro kterou byla důležitá plynulost hodiny a iluze spolupráce. Vladimír naopak dokonale odpovědi získané bez vlastního rozumového úsilí odmítá.

- U: *Jací to mohli být řemeslníci specializovaní?*
Ž: *Kováři, hrnčíři, tesaři.*
U: *Ty to tam čteš z knížky, že jo?*

Celkově lze považovat komunikaci v této hodině za dialog, i když je svázána pravidly běžné frontální výuky. Jde však o dialog intencionální, podřízený pedagogickým cílům učitele.

Komunikace v této hodině svázána zůstává stále dialogická: směr komunikace se mění a na položené otázky obvykle existuje více než jedna správná odpověď.

Klima ve třídě je po celou dobu příjemné. Učitel dává žákům najevo svoji spokojenost, na závěr hodiny chválí jejich práci a vyjadřuje předpoklad, že se naučili něco nového.

Intencionální a iluzivní dialog: elaborace pojmů

Na základě nasbíraného materiálu⁶ se nyní pokusím sumarizovat výše na-

značené koncepty intencionálního a iluzivního dialogu jako dvou polárních variant výukové dialogické komunikace. Pozadí k elaboraci těchto konceptů přitom bude tvořit běžný interpersonální dialog a jeho charakteristiky. Základní představa je taková, že intencionální dialog se – přes mnohé zvláštnosti dané jeho primárně edukační funkcí – blíží běžnému dialogu interpersonálnímu, zatímco iluzivní dialog se od něj vzdaluje.

Jednotlivé znaky výukového dialogu – s ohledem na rozlišení dvou výše uvedených dialogických typů – jsou následující:

(1) Otevřenost otázek: V teorii komunikace se pojem otevřená otázka používá pro takové dotazy, které ponechávají dotázanému prostor, aby se rozhovořil (Vybíral 2000). Odpověď na tuto otázku není předem daná, dotázaný volí z mnoha možných způsobů vyjádření. Naopak otázkou uzavřenou se ptáme jen na upřesnění, souhlas či nesouhlas, sdělení faktu (tamtéž). Běžný interpersonální dialog se vyznačuje převahou otevřených otázek. Kladením uzavřených otázek a trváním na jejich zodpovězení demonstruje tazatel svou moc, převahu, autoritu (tamtéž).

V pedagogickém kontextu je problém otevřenosti a uzavřenosti otázek⁷ vztahován k jejich kognitivní náročnosti (Gavora 2003). Pedagogy tedy zajímá především to, jak velkou myšlenkovou aktivitu vyžadují otázky od žáka. Uzavřené otázky vyžadují jen nižší kognitivní procesy, obvykle mají faktografickou povahu a existuje jen jedna správná nebo vhodná odpověď. V podstatě žáky vybízejí k reprodukcí učiva. Otázky otevřené vyžadují vyšší kognitivní procesy – porovnávání, vyvozování, hodnocení atd. Neexistuje

⁶ Nasbíraný materiál byl v textu dosud reprezentován analýzou dvou vyhraněných dialogických stylů. K elaboraci pojmů však byl použit materiál ze všech deseti zaznamenaných hodin.

⁷ V teorii pedagogické komunikace panuje shoda o tom, že otázka ve výukovém dialogu nemusí mít nutně formu věty tázací. Je to jakákoli replika učitele vyžadující odpověď (Mareš; Krivohlavý 1995).

tuje na ně jediná správná odpověď, jejich otevřenost tedy spočívá v tom, že je na ně možné odpovědět mnoha různými způsoby. Obecně se předpokládá, že otevřené otázky – tedy otázky formulované jako problém – mají větší pedagogický potenciál, neboť mohou aktivizovat myšlení žáků (Grecmanová; Urbanovská; Novotný 2000).

Jakkoli jsou otevřené otázky vnímány jako efektivní a žádoucí, empirické sondy ukazují, že nejsou v reálném vyučování příliš často kladeny. U nás se tomuto problému věnovala například Pstružinová (1992), která na vzorku 17 vyučovacích hodin ukázala, že drtivou většinu všech otázek, jež čeští učitelé kladou, tvoří otázky uzavřené.

Uzavřené otázky jsou základním stavebním kamenem iluzivního dialogu. Učitel klade otázky, které jsou pouhou iluzí skutečného tázání. Ve skutečnosti jde spíše o výzvu ke splnění povelu, neboť je předem dáno, jak má dotázaný odpovědět. V intencionálním dialogu se samozřejmě vyskytují uzavřené otázky, nejsou však jediným typem tázání, které učitel realizuje. Jejich nutná přítomnost je doplňována a „změkčována“ otázkami otevřenými.

(2) Dodatečné zprávy otevřenosti otázek: Kromě toho, že je každá otázka a priori položena jako otevřená, či uzavřená, může učitel doplňujícími pokyny a následnou zpětnou vazbou tuto prvotní definici kognitivní úrovně upřesňovat. V řízeném dialogu tak může docházet k dodatečnému otevírání uzavřených otázek: nesprávné odpovědi nejsou sankcionovány a jsou učitelem dále rozpracovávány, komunikuje se o nich. V iluzivním dialogu dochází naopak k posilování uzavřenosti. Nevyžádané odpovědi jsou odmítány, buď jsou sankcionovány, nebo ignorovány.

(3) Směr komunikace: V běžném interpersonálním dialogu není směr komunikace předem dán. Komunikační aktivita se spontánně přelévá od jednoho aktéra dialogu

k druhému. Výuková komunikace se vyznačuje dominancí učitele, který směr komunikace ovládá a kontroluje. Je to v prvé řadě učitel, kdo klade otázky a žádá od žáků odpovědi. Ve výzkumu Pstružinové (1992) se například situace, kdy se žák obrací s otázkou na učitele, objevovaly zcela marginálně.

V intencionálním dialogu je dominantní úloha učitele patrná, avšak ne do té míry, že by zcela eliminovala komunikační autonomii žáka. Žák může aktivně vystupovat s otázkami směrem k učiteli i ke svým spolužákům a může také vstupovat do výkladu s nevyžádanými replikami.

V iluzivním dialogu se oproti tomu zcela rigidně objevuje schéma otázka učitele – odpověď žáka. Žák tedy nemůže volit, kdy a jak vstoupí do komunikace, v zásadě čeká na signál k tomu, aby podal jasně definovaný výkon. Žáci jsou v důsledku omezení svých komunikačních možností pasivnější než v intencionálním dialogu.

(4) Aktivizace žáků: Se směrem komunikace souvisí otázka aktivizace žáků. Aktivizace je ve výukovém dialogu realizována učitelem a v zásadě jde o pobídku (otázku, výzvu atd.) k tomu, aby žáci aktivněji vstupovali do dialogu, výrazněji se v hodině verbálně angažovali.

Intencionální dialog klade na aktivizaci důraz, usiluje tímto o to, aby žáci jednak reagovali na repliky učitele, jednak aby sami iniciovali komunikační aktivity.

V iluzivním dialogu je důraz na aktivizaci slabší. Hlavní rozdíl je však v tom, že se zde využívá pouze ve smyslu výzvy k reakci na repliky učitele.

(5) Tematická struktura: V běžném interpersonálním dialogu se téma často rodí přímo v daném okamžiku. Výukový dialog je plánovitý a cílený. V intencionálním dialogu si učitel samozřejmě předem stanoví, jak bude při výkladu postupovat, přesto však provádí řadu dodatečných voleb přímo

v hodině. Nechává se vést jednak ohnisky spontánního zájmu žáků, jednak detekci nedostatečného porozumění. Tematická struktura tak není lineární, může se zacyklovat, vytvářet odbočky a slepá ramena. Přímou v hodině mohou být nalézány nové výkladové postupy. Rozvolnění tematické struktury umožňuje například také to, aby se žáci podíleli na tvorbě textu určeného k zápisu do sešitu.

Oproti tomu v iluzivním dialogu postupuje téma lineárně dopředu. Učitel se předem rozhodne, co je podstatné a co v hodině zazní. Repliky žáků, které vybočují z této předem dané struktury, vnímá jako zdržení a rychle je opouští. Dialogická struktura se mu v této chvíli de facto stává nepohodlnou, neboť přináší riziko takovýchto odboček a narušení výkladové linie. Proto se rozpadá do jakýchsi atomizovaných minisérií komunikačních výměn (na vyžádanou odpověď žáka učitel zareaguje jen zběžně, dále ji nerozpracovává a ihned nastoluje nový tázací stimul).

(6) Zpětná vazba: Existence zpětné vazby je v běžném interpersonálním dialogu klíčovou záležitostí. Naslouchání druhému a reagování na jeho podněty je přímo definičním znakem dialogu. Ve výukové komunikaci zaujímá zpětná vazba specifické postavení, neboť může učiteli sloužit jako prostředek k získání informace o tom, jak se mu daří dosahovat pedagogických cílů. V intencionálním dialogu proto učitel zpětné vazby často využívá, vytváří specifické příležitosti k tomu, aby ji získal. V iluzivním dialogu dochází k podcenění zpětné vazby. Často jsou sice přítomny komunikační jevy, které mohou působit jako zpětnovazební mechanismy (otázky učitele, zkoušení), ale jsou využívány jiným způsobem (jako prostředek disciplinace žáků).

(7) Práce s chybou: Zatímco pro běžný interpersonální dialog je problém práce

s chybou irelevantní, v teorii výukové komunikace zaujímá důležité místo. Mareš a Krivohlavý (1995, s. 100) uvádějí čtyři způsoby, jimiž učitel může reagovat na chybu žáka: detekci (učitel dává najevo, že zaregistroval nějakou chybu, blíže ji však neurčuje); identifikaci (učitel identifikuje místo, kde k chybě došlo); interpretaci (učitel vysvětluje zdroj chybného výkonu) a korekci (učitel oznamuje žákovi správnou odpověď).

V intencionálním dialogu je případná chyba detekována na základě zpětné vazby. Následně je za cenu porušení linearit výkladu interpretována a korigována. V iluzivním dialogu takového zpracování chyby neumožňuje lineární tematická struktura. Chyba je pouze identifikována a dále se s ní nepracuje, nedochází k její interpretaci ani dalšímu rozpracování. Protože se učitel ve skutečnosti nechce chybou zabývat, nesnaží se ji ani řádně detekovat. Aby pomohl žákům chybu skrýt, poskytuje jim mechanickou náповědu nebo je nechává nahlížet do sešitů či učebnic.

Výše navržených sedm znaků tvoří dynamický systém, jehož jednotlivé složky se vzájemně podporují. Pokud učitel pracuje intencionálním způsobem se zpětnou vazbou, zároveň žáky aktivizuje, a tím modifikuje směr komunikace, přičemž mu zpětná vazba rovněž umožňuje pracovat s chybou.

Je třeba zdůraznit, že uvedené typologie samozřejmě představují ideálně typický konstrukt. Dialogické styly většiny učitelů nejsou patrně tak vyhraněné jako u Aleny a Vladimíra. Styl každého učitele v sobě může snoubit různě kombinované prvky intencionálního dialogu i iluzivního dialogu. Je také velmi pravděpodobné, že by navržené charakteristiky bylo lze obohatit o další definiční znaky a kritéria, na které provedená analýza nedosáhla. Vzhledem k tomu, že práce s daty byla zaměřena především na strukturální charakteristiky výukového dialo-

gu, patřily by mezi tyto „opomenuté“ charakteristiky nepochybně některé „měkké“ indikátory, jako zájem o komunikačního partnera, vstřícnost komunikačních aktérů, afektivní klima ve třídě atd.

Iluzivní komunikační jevy jako podstata iluzivního dialogu

V předcházející analýze jsem se pokusila vymezit iluzivní dialog jako specifickou formu pedagogické komunikace, která se natolik vzdaluje obecným charakteristikám dialogu, až se stává spíše jeho povrchovou iluzí či pseudodialogem. Jednotlivé rysy iluzivního dialogu, tak jak byly popsány výše, můžeme souhrnně označit jako iluzivní komunikační jevy.

Jde o jevy, které mohou pozorovatele mást. Na formální úrovni se totiž jeví jinak, než by odpovídalo jejich skutečné funkci. Iluzivním jevem je například otázka, která se ve skutečnosti na nic neptá, nebo žádost o zpětnou vazbu, která se však vyhýbá skutečné detekci neporozumění. Abychom byli s to identifikovat určitý komunikační jev jako iluzivní, musíme jít pod povrch pozorovaných jevů. Z toho vyplývá poměrně důležitá implikace pro metodiky, kteří si kladou za cíl hodnotit kvalitu pedagogické komunikace: takové hodnocení není možné realizovat na základě jednoduchých kritérií (počet otázek učitele, verbální aktivita žáků atd.), bez toho, že bychom prověřovali jejich funkčnost a reálnou náplň.

Krátce se pokusím toto tvrzení dokumentovat na problému aktivizace žáků, tedy jevu, který můžeme příměrně vnímat jako atribut intencionálního dialogu. Pro ilustraci mohou dobře posloužit učitelé Petr a Eva. Srovnání

dialogických stylů těchto dvou učitelů usnadňuje skutečnost, že oba vyučují stejný předmět – fyziku.⁸ Také základní komunikační strategie, kterou při výuce uplatňují, je totožná: kladení aplikačních otázek, tedy otázek směřujících žáky k samostatnému vyvozování z předem daných fakt. Zároveň oba dávají najevo snahu o aktivizaci žáků a vyslovují požadavky na zpětnou vazbu. Přesto je celkový styl vedení dialogu rozdílný.

Iluzivní aktivizace: Eva

Eva se snaží děti zaujmout a aktivizovat. Hlavním prostředkem je jí přitom dokumentování látky na příkladech z reálného světa a navádění žáků k vyvozování.

U: *Když se podíváš ven na parkoviště, vidíš tam něco?*

Ž: *Auta.*

U: *V jakém jsou stavu ta auta? Z našeho pohledu?*

Ž: *V klidu.*

U: *V klidu ... Kdy se dostanou do pohybu?*

Ž: *Když je nastartujeme.*

U: *No, nastartujeme ... to nemusíš nastartovat. Taky můžeš říct: Marku a Petře, pojd'te mě roztlačit.*

Otázky neklade jako zcela uzavřené, ale často je ex post uzavírá dodatečnou instrukcí.

Ž: *Zákon vzájemného působení těles. Působí-li první těleso na druhé těleso silou, potom druhé těleso působí na první těleso silou stejně velkou opačného směru.*

U: *Například?*

Ž: *Například ... zrychluje pohyb.*

U: *To ted' nechci. Například třeba tato lavice tvoje ...*

Ačkoli žáky příliš přísně nekritizuje, jejich chybu vždy jen stigmatizuje a dále nerozpracovává. Tím pravděpodobně ztěžuje žákům porozumění problému. Na mnoha místech záznamu jsou zachyceny situace, kdy Eva klade třídní otázku a z odpovědi vyplývá, že žáci informace průběžně efektivně nezpracovávají.

U: *Kolik veličin tedy v tom zákoně rovnovážné polohy vystupuje?*

Ž: *Dvě ... jedna.*

U: *Veličin. Ted' to, co je v rámečku.*

Ž: *Dvě.*

U: *Kolik je to veličin? Čtyři.*

Eva se snaží výklad zefektivnit neustálou aktivizací žáků, stále je vybízí, aby sledovali výklad a kontrolovali jeho správnost. Neustálá přítomnost aktivizujících podnětů je vůbec nejnapádnějším rysem Evina dialogického stylu. Tato aktivizace se však při bližším prozkoumání ukazuje jako iluzivní komunikační jev, neboť žáci buď nereagují, nebo jen habituálně přitakávají, bez ohledu na to, zda rozumějí či nikoli.

U: *Rozumí každý? Jenom jsme zkopírovali ten zákon. A ted' se pokuste, vy už znáte trošku zlomky, jak to A1 vypočítáme? Když znám součin a jednoho činitele ...*

Ž: *Vynásobíme to a odečteme.*

U: *Odečítání tam nemůžu míchat.*

Ž: *Dělíme.*

U: *Dělíme. A čím budu dělit? Takže si tady udělám zlomek, sem napiši to 400 Newtonů a nemusím to, děcka, násobit. Já to můžu nechat tak, jak to je, a sem napiši to 250 Newtonů krát dva*

metry. Jenomže vy mě kontrolujete, víte, že neumím počítat, jestli je to vůbec dobře. Tak co? Je to dobře?

ŽŽ: *Hm.*

V rámci celé hodiny se neobjevil jediný případ, že by žáci na neustálé výzvy učitelky (*Rozumí každý? Mám to dobře? Slyšeli už jste to někdy? Kdo neví proč? atd.*) reagovali tak, že by přiznali neporozumění či neznalost. Aktivizace se tak ukazuje být pouze iluzí, protože ve skutečnosti k mentálnímu aktivizování nedochází. Stejněho druhu je i zpětná vazba: žáci odpovídají, protože se to po nich požaduje. Eva však získaným odpovědím nijak nepřizpůsobuje svůj další výklad a postup.

Výsledná povrchová struktura vypadá tak, jako by učitelka neustále bombardovala své žáky komunikačními stimuly, a ti přesto zůstávali pasivní a zmatení. Podloží tohoto komunikačního mijení je však tvořeno nedostatečnou citlivostí učitelky vůči komunikačním signálům ze strany žáků.

Reálná aktivizace: Petr

Stejně jako Eva usiluje i Petr o to, aby žáci vyvozovali. V tomto svém úsilí je pozoruhodně úspěšný. Je sice zřejmé, že má občas potíže s tím, aby udržel ve třídě přijatelnou míru šumu, třída však na jeho výklad i otázky reaguje aktivně a bystře. V záznamu se nevyskytují iluzivní komunikační jevy ani dodatečné uzavírání otázek. Řada otázek je a priori formulována jako otevřená.

U: *Kdo mi dá příklad nějakého prvku?*

Ž1: *Vodík ... dusík.*

U: *Dusík.*

Ž2: *Kyslík.*

U: *Kyslík.*

Ž3: *Vodík.*

U: *Vodík, cin, tak si to napište.*

⁸ Záznamy výukové komunikace byly pořízeny v šestém ročníku ZŠ v případě Petra a v sedmém ročníku ZŠ v případě Evy.

Směr komunikace je poměrně oboustranný, žáci participují jak na tvorbě zápisu do sešitu, tak na samotném procesu výkladu. V následující ukázce jeden z žáků spontánně navrhuje modifikaci předváděného pokusu a učitel na tento nevyžádaný komunikační stimul reaguje vstřícně.

- U: *(demonstruje pokus) Tak ... co je tohle?*
Ž: *Papír.*
U: *A co tohle?*
Ž: *Sáček.*
U: *A co se stane, když já tyto dvě tělesa ... tak, nádherně se přitahují.*
Ž: *Tak ten papír otočte!*
U: *To je úplně jedno ... tak. (předvádí otočení papíru)*

Při vyvozování detekuje chybu a pracuje s ní. Upřesňuje, systematizuje útržkovitě poznání, k němuž žáci sami dospěli při sledování pokusu.

- U: *Chtěl jsem se zeptat tedy, mám-li dvě tělesa, která jsou kladně nabitá?*
Ž: *Tak se odpuzují.*
U: *A jsou-li záporně nabitá?*
Ž: *Tak se přitahují.*
U: *Ne, když jsou dvě tělesa záporně nabitá, tak se také odpuzují. Pokud je jedno těleso kladně nabitě a druhé záporně nabitě, tak se přitahují, a pokud je tomu naopak, tedy jedno záporně nabitě a druhé kladně nabitě, tak se?*
Ž: *Tak se přitahují.*

Z celého záznamu je zřejmé, že aktivizace, o kterou Petr usiluje, je reálná. Petr za tímto účelem nepoužívá ani tak ujišťovacích otázek, přestože i ty jsou přítomné (*Rozumíte tomu?*), jako spíše otázek široce položených (jmenování prvků), které redukuje případnou úzkost žáků a vtahuje je do hry.

Situace Evy a Petra je srovnatelná: učí na stejném typu školy, stejný předmět, a dokonce používají v zásadě podobnou výukovou strategii založenou na vyvozování a aktivizaci žáků. Přesto je rozdílná jak komunikace ve třídě, tak výukové efekty: Petrovi žáci chápou lépe. Přes řadu dalších proměnných, které mohou do situace vstupovat, je možné, že je to právě Petrův dialogický styl, jehož prostřednictvím dosahuje lepších výsledků. Evina snaha o aktivizaci zůstává na úrovni iluzivních komunikačních jevů, které (spolu s dalšími znaky její výukové komunikace) indikují spíše přítomnost iluzivního dialogu.

Závěr

Cílem tohoto textu bylo představit různé podoby výukového dialogu tak, jak se v současné době odehrávají v prostoru českého nižšího sekundárního školství. Výzkumné otázky byly směřovány jednak k odhalení podstatných znaků výukového dialogu, které jej odlišují od běžného dialogu interpersonálního, jednak k rozlišení různých typů výukového dialogu.

V průběhu analýzy se ukázalo, že odpověď na tyto otázky lze formulovat v integrované podobě. Na základě empirické evidence získané snímáním reálné komunikace ve třídě byly vypracovány koncepty intencionálního a iluzivního dialogu, přičemž znaky, které tvoří dělitko mezi těmito dvěma typy, jsou zároveň typickými znaky výukového dialogu. Jako takové zde byly popsány ve svých polárních variantách.

Intencionální dialog je dialog, který je mocensky asymetrický a je podřízen předem daným výukovým cílům. Přesto však v modifikované podobě zachovává řadu charakteristik běžného interpersonálního dialogu a dokáže z nich těžit. *Iluzivní dialog* je naopak takový typ dyadické komunikace mezi učitelem a žákem, kde se forma stává

vyprázdněnou, a o dialogu v pravém slova smyslu již nelze hovořit.

Podstatou iluzivního dialogu jsou iluzivní komunikační jevy, tedy jevy, které se na povrchové úrovni jeví jinak, než by odpovídalo jejich skutečné funkci. Identifikace těchto jevů se stala patrně nejdůležitějším zjištěním realizované výzkumné sondy. Za významné považují také obecně zjištění, že výukový dialog, tak jak se reálně odehrává v českých školách, může být namnoze toliko dialogem iluzivním.

Deskriptce dialogických stylů, která stojí na konci mého zkoumání, vyvolává řadu otázek. Prvním z nich je nejistota o tom, zda je provedená konceptualizace validní, a pokud ano, v jakém poměru jsou dané dialogické typy realizovány českými učiteli. Dále se můžeme ptát, zda je dialogický styl nějakým způsobem propojen s demografickými (věk, pohlaví...) či osobnostními (temperament, sebestojita...) charakteristikami svých nositelů. Tyto otázky by mohly posloužit jako odrazový můstek pro případnou další – kvantitativní – explorační problematiku.

V neposlední řadě by jistě bylo užitečné prozkoumat, zda dialogický styl souvisí s výukovou efektivitou. Pozorování realizovaná na malém vzorku případů to, jak se zdá, naznačují. Hodiny, v nichž byl identifikován intencionální dialog, byly charakterizovány vyšší aktivitou žáků a zároveň jejich vyšší schopností sledovat výklad a reagovat kompetentně na požadavky učitele. Jde však pouze o hypotézu, která by musela být dále testována na větším vzorku a za použití exaktnějších kritérií výukové efektivity.

Provedené empirické šetření a závěry z něj vyvozené představují pouze jeden z mnoha možných způsobů, jak lze o výukovém dialogu uvažovat. Přesto doufám, že se mi podařilo tematizovat některé poměrně fundamentální problémy teorie pedagogické komunikace a přispět tak k diskusi, která v této oblasti probíhá.

Literatura:

- DeVITO, J.A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha : Grada, 2001. ISBN 80-7169-988-8.
- EDWARDS, A.D.; FURLONG, V.J. Teaching and Learning as the Creation of Meanings. In MAYOR, M.M.; PUGH, A.K. *Language, Communication and Education*. London; Sydney, 1987, s. 341-356. ISBN 0-7099-3590-0.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1716-0.
- GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E.; NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- MAREŠ, J.; KRÍVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MERCER, N.; EDWARDS, D. Ground rules for Mutual Understanding: A Social Psychological Approach to Classroom Knowledge. In MAYOR, M.M.; PUGH, A.K. *Language, Communication and Education*. London; Sydney, 1987, s. 357-370. ISBN 0-7099-3590-0.
- PROUZOVÁ, R. Když se řekne ... jazyk. In *Pražská skupina školní etnografie. 2. třída*. Praha : PedF UK, 1997. Dostupné na <http://www.pedf.cuni.cz/%7Ewww_kpsp/etnografie/vyzkum/2/7prouzov.pdf>.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PSTRUŽINOVÁ, J. Některé pedagogicko-psychologické aspekty učitelských otázek. *Pedagogika*, 1992, roč. 42, č. 2, s. 223-228. ISSN 0031-3815.
- STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-604-1.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.