

VÝUKOVÁ KOMUNIKACE

Klára Šedová
Zuzana Šalamounová
Roman Švaříček
Martin Sedláček
Martin Majcík
Jana Navrátilová

Masarykova univerzita
Brno 2019

5. Dialogické vyučování

Klára Šedřová

Dialogické vyučování¹⁶ je takový způsob výukové komunikace, při němž dochází ke stimulaci aktivity žáků, podněcování jejich myšlení a prohlubování jejich porozumění (Alexander, 2006). V kapitole 1 jsme uvedli, že řeč a komunikace mohou být využity jako nástroje intelektuálního rozvoje žáků a studentů (Resnick et al., 2017). Učení se intenzifikuje, pokud mají žáci příležitost k dlouhým a rozvitým promluvám, v nichž vyjadřují vlastní myšlenky a podporují je argumenty.

Bohužel empirické výzkumy u nás i v zahraničí (např. Alexander, 2001; Burns & Myhill, 2004; Kumpulainen & Lipponen, 2010; Nystrand, 1997; Parker & Hurry, 2007; Šedřová et al., 2012) setrvale ukazují, že běžný je takový přístup, kdy učitelé rozvité sdělují studentům určitá fakta a následně ověřují, zda si je žáci osvojili. Komunikace se většinou odvíjí v rámci IRF struktury, učitelé hovoří mnohem více než žáci (viz kapitola 2.1). Žákům jsou kladeny uzavřené otázky nízké kognitivní náročnosti (viz kapitola 3.1), na které žáci lakonicky odpovídají a dostávají verifikační zpětnou vazbu (viz kapitola 3.2). Mnozí autoři upozorňují na to, že za takových okolností dochází k tomu, že namísto toho, aby žáci přemýšleli, memorují naučená fakta, případně hádají správné odpovědi (Nystrand, 2006).

Dialogické vyučování představuje takovou sadu postupů, které směřují k prolomení obvyklých komunikačních fenoménů a ustavení produktivní komunikace mezi učitelem a žáky s cílem žáky aktivizovat a kognitivně stimulovat.

Pro efektivní realizaci dialogického vyučování je nutná změna mocienských vztahů – oslabuje se tradiční hierarchie mezi učitelem a žáky (Mortimer & Scott, 2003). V dialogickém vyučování žáci sami mohou do určité míry ovlivňovat, kdo bude hovořit a ke komu, stejně jako nastolovat témata, o nichž se bude hovořit (Šedřová, 2015). Třída je chápána jako učební komunita (Reznitskaya & Gregory, 2013). Žáci pracují

¹⁶ Dialogic teaching.

společně na tom, aby získali nové znalosti, vzájemně si pomáhají v učení (Lyle, 2008). Učitel musí do jisté míry uvolnit prostor pro žáky, kteří v dialogickém vyučování hovoří více a jejich promluvám je připisována větší váha než v klasickém vyučování. Neznamena to však, že učitel by ustupoval do role facilitátora či pouhého moderátora žákovských debat, v dialogickém vyučování je učitel chápán jako erudovanější partner v diskusi, který se snaží využít svoje znalosti, aby rozvinul znalosti žáků (Corden, 2009).

5.1 Co je dialogické vyučování

Podle Alexandera (2006) je možné veškeré komunikační situace ve vyučování rozčlenit do několika žánrů:

- 1) Výklad: Monologický přednes učitele, jehož cílem je vyložit a objasnit fakta, která si žáci mají osvojit. Učitel hovoří směrem k celé třídě, žáci naslouchají a nepřerušují jej.
- 2) Drilování: Na otázku či zadání učitele odpovídají žáci jako sbor. Jde o mechanické opakování naučených fakt a frází – např. žák jmenuje vyjmenovaná slova, tvary nepravidelných sloves, přeřikává fyzikální vzorce či zákony apod.
- 3) Recitace: Je totožná s útvarem, který Mehan (1979a) nazývá elicitace – viz kapitola 2.1. Učitel klade otázky a žáci odpovídají. Otázky mají pamětní charakter, jejich cílem je ověřit, zda si žáci osvojili znalost, kterou jim předtím učitel předal. Je udržována IRF struktura – po otázce učitele následuje krátká žákovská odpověď a po ní lakonická zpětná vazba ze stran učitele signalizující, zda odpověď byla správná.
- 4) Diskuse: Dochází k volně strukturované výměně myšlenek a názorů mezi učitelem a žáky. Obě strany mohou klást otázky, reagovat na otázky i volně komentovat promluvy ostatních. Cílem je sdílet informace a generovat nápady.
- 5) Dialog s lešením: Učitel klade žákům kognitivně náročné otázky a zároveň jim poskytuje logická vodítka. Žáci rozvitě odpovídají, formulují vlastní myšlenky. Učitel jim poskytuje bohatou zpětnou vazbu, klade rozvíjející dotazy. Tento typ dialogu neslouží ke kontrole znalostí, ale k dosažení nového porozumění na straně žáků.

Podle Alexandera lze uvedené žánry rozčlenit na monologické (výklad), interaktivní (drilování, recitace) a dialogické (diskuse, dialog s lešením). Rozdíl mezi interaktivními a dialogickými žánry je v tom, že v dialogických žánrech jsou žáci autonomní, mohou vyjadřovat vlastní myšlenky, jejich promluvy mohou mít různou povahu a učitelé na ně reagují a přízpůsobují jim další směr výuky. Naproti tomu v interaktivních žánrech sice žáci promlouvají, ale jejich úkolem je podávat správné odpovědi, jejich promluvy jsou krátké a mají předvídatelnou podobu.

Hovoříme-li o dialogickém vyučování, hovoříme o diskusi a dialogu s lešením. Podle Alexandera (2006) mají tyto dialogické žánry největší potenciál aktivizovat žáky a stimulovat jejich myšlení. Právě tyto dva komunikační typy reprezentují dialogické vyučování. Neplatí ovšem, že měly být ve vyučování uplatňovány permanentně. Naopak učitel má disponovat širokým repertoárem komunikačních vzorců, uvědomovat si jejich funkci a strategicky mezi nimi balancovat (Reznitskaya & Wilkinson, 2015). Učení probíhá nejlépe skrze střídání fází prezentování a memorování informací (výklad, drilování, recitace) a zkoumání různorodých myšlenek a konceptů (diskuse, dialog s lešením). V této kapitole detailně představíme diskusi a dialog s lešením jako dva žánry dialogického vyučování.

5.2 Diskuse

Diskuse je volně strukturovaná výměna myšlenek a názorů mezi učitelem a žáky, jejímž cílem je sdílet informace a generovat nápady. Nejde přitom o brainstorming – nápady jsou nejenom prezentovány, ale také hlouběji promyšleny a podporovány argumentací.

Z formálního hlediska je diskuse komunikační formou, v níž na sebe vzájemně reagují minimálně tři účastníci. To znamená, nejde o rozhovor mezi učitelem a jedním žákem. Nejde ani o sériové zřetězení takových rozhovorů, kdy učitel nejprve hovoří s jedním žákem, rozhovor ukončí a obrací se k dalšímu žákovi. V diskusi musí být vždy přítomna reaktivita mezi žáky, kteří si vzájemně naslouchají a reagují na promluvy ostatních. Aby bylo možné hovořit o diskusi, musí být tato reaktivita udržena na určité časové ploše (obvykle se uvádí minimálně 30 sekund), nejde tedy o krátkou přestřelku mezi žáky.

V diskusi dochází k úplnému rozbití IRF struktury. Není to vždy učitel, kdo začíná určitou sekvencí, může to být některý z žáků. Dále,

žáci pouze neodpovídají na otázky učitele, nýbrž také komentují promluvy ostatních mluvčích či sami kladou otázky. Jsou tedy podstatně aktivnější a autonomnější, než je tomu v IRF struktuře, která jim předepíše roli odpovídat na otázky učitele.

V diskusi jsou vždy přítomny otevřené otázky. Pouze takové otázky mohou vyvolat množství různých odpovědí, což je podstatou diskuse. V diskusi totiž nejde o rychlé nalezení správné odpovědi, nýbrž o vyvolání mnohohlasu (Bakhtin, 1981). Cílem je, aby různí mluvčí vyjevili svá stanoviska, aby bylo možné tato stanoviska vzájemně porovnávat, dosáhnout uvědomění shod a rozdílů a hledat možný konsenzus mezi nimi (viz kapitola 1). Otázek učitele je v diskusi oproti jiným školním žánrům (například recitaci) relativně málo. Je to dáno tím, že každá otázka na sebe naváže delší komunikační sekvenci. Oproti tomu v klasické IRF struktuře přichází po otázce učitele krátká odpověď žáka, rychlá evaluace správnosti a je položena nová otázka (Mehan, 1979a). V žánru recitace (v IRF struktuře) tak platí, že učitel v průběhu jedné vyučovací hodiny položí mnohem větší množství otázek nežli v diskusi.

V diskusi ustupuje do pozadí zpětná vazba ze strany učitele. Pokud je přítomna, nemá hodnoticí charakter. To je dáno tím, že v diskusi neexistuje předem daná správná odpověď, k níž se směřuje. Znalosti nejsou chápány jako předem dané, nýbrž jako postupně vytvářené v rámci výukové komunikace. Učitel i žáci používají explorativní řeč (Mercer, 2000) – jejich promluvy nejsou dokonalé a kompletní, neboť vyjadřují dosud nehotové, aktuálně „vynalézané“ myšlenky. O tom, která idea bude přijata jako platná, se ve třídě konsenzuálně vyjednává (viz kapitola 1).

Ukázka 20: *V hodině literatury (9. ročník) učitelka se žáky interpretuje přečtený úryvek z knihy Frankenstein. Hovor se týká toho, co má Frankenstein dělat, když zjistil, že jím stvořené monstrum je pro lidi smrtelně nebezpečné.*

1. **Učitelka:** Tak, děcka, když jsem si vás tak obešla, tak jsem zjistila, že tady máte docela zajímavé názory a dokážete opravdu přemýšlet do hloubky, tady nad tímhle tématem. (1) Tak chtěl by někdo říct, co vás napadlo, jakým způsobem by ten vědec měl tu situaci teda vyřešit v této chvíli?
2. **Žákyně Tereza:** *((šeptem))* Zabít, zabít, zabít. *((doprovází mluvením gestem ruky stisknuté v pěst))*
3. **Učitelka:** *((ukazuje na Terezu))* Teri?
4. **Žákyně Tereza:** *((smích))* Zabít.

5. **Učitelka:** Zabít. Sebe?
6. **Žákyně Tereza:** Ne, jeho.
7. **Michal:** Oba.
8. **Žákyně Jindra:** Zabít tu stvůru a potom spáchat sebevraždu.
(2) Kdyby to náhodou nezabralo.
9. **Učitelka:** Zkuste se přihlásit, kdo si myslí, že je dobrá alternativa, aby to monstrum zabil (*(blásí se 12 žáků z 19)*). Dobrý, můžete dát ruce dolů, a teď by mě zajímalo, proč, Vítek chce něco říct zrovna.
10. **Žák Vítek:** Že potom jako kdybych ho zabil, tak já bych se být ním o to pokusil ještě jednou, že třeba druhéj pokus by vyšel líp, že by se mu to povedlo.
11. **Učitelka:** Že vždycky ho stvoří a pak ho zabije?
12. **Žák Vítek:** No tak prostě když se mu to nepovede, tak už bych to asi vzdal. (*(Hanka se blásí)*)
13. **Žák Michal:** Ne, tak on by (*(učitelka ukazuje na Michala a pak na Hanku)*) on by už věděl, jak na to. On by jenom vybral třeba jinou postavu a jinej mozek.
14. **Žákyně Hanka:** No já si myslím, že by se jako rozhodně měl zbavit té stvůry, ale jako taky by měl udělat něco se sebou, protože on je vlastně taky nebezpečnej, když může jako znova oživit někoho.
15. **Učitelka:** Napadá vás k tomu něco, co řekla Hanka? (1) Zkuste, zkuste jí odpovědět, ona říká, že by měl (*(šum žáků)*) sám Frankenstein dělal něco se sebou, protože sám je taky nebezpečný, když stvořil nějakou stvůru. (1) Kluci, (*(učitelka ukazuje na Karla)*) vy jste taky říkali, že ho mají zabít, toho, říkali jste, že zabít, nebo jste měli nějakou jinou variantu?
16. **Žák Karel:** Použít ho na zemědělství.
17. **Učitelka:** Jak třeba? (*(šum žáků, není rozumět odpověď)*) Tak zase mluví vás moc naráz. (*(Hanka se blásí, učitelka ukazuje na Hanku)*)
18. **Žákyně Hanka:** Ale jako je zase otázka, jako jestli ten Frankenstein vlastně jako si mohl dělat, jako co chce, nebo vlastně poslouchal jenom to, teda to monstrum, jestli si mohlo dělat, co chce, nebo jako poslouchat.
19. **Učitelka:** Nebylo to jako s Golemem, který poslouchal svého stvořitele, toto monstrum bylo opravdu naprosto soběstačné s vlastním rozumem.
20. **Žákyně Hanka:** Tak zabít.

21. **Učitelka:** Takže zabít. É, Kájo, já jsem tě ještě přerušila, tys říkal, že bys ho využil na to zemědělství, ale vy jste, kluci, měli ještě nějakou jinou variantu. (1) Né? (1) Né? Má někdo něco jiného než zabít? (*Natálie se blásí*)
22. **Žákyně Natálie:** Já myslím, že (*Anička se blásí*) by ho mohl třeba někde uvěznit a dělat na něm nějaký pokusy, třeba na nějaký léky.
23. **Učitelka:** Ty jo. No co vy na to?
24. **Žákyně Kristýna:** No tak jako lepší než zabít.
25. **Učitelka:** Lepší než zabít? (*ukazuje na Ríšu, Viki se blásí*)
26. **Žák Ríša:** Lepší než na krysách.
27. **Žákyně Jindra:** Stejně už je mrtvej, takže...
28. **Učitelka:** No a proč je to lepší než na krysách?
29. **Žákyně Jindra:** Protože krysa ještě není mrtvá.
30. **Učitelka:** Protože krysa vám přijde, jako že je živá, a netvor od Frankensteina vám přijde, jako že není živý? (*učitelka obrací ruce dlaněmi nahoru*)
31. **Žákyně Hanka:** Ne, protože on byl mrtvej.
32. **Učitelka:** Co byl?
33. **Žákyně Hanka:** Takovej umělej.
34. **Žákyně Tereza:** Je uměle stvořený.
35. **Učitelka:** Uměle stvořený. (2)
36. **Žákyně Viki:** A ještě mrtvej.
37. **Učitelka:** Takže když je uměle stvořený, tak ho nepovažujeme za bytost, která by měla nějaké city, nebo právo na život?
38. **Žákyně Hanka:** Že by měl právo na život, to se zase říct nedá, když byl uměle stvořený.
39. **Učitelka:** Zajímavý názor, souhlasíte, souhlasíte s Hankou tady v tomhle, že když je uměle stvořený, (*Jindra se blásí*) tak neměl takové právo na život jak třeba lidé?
40. **Žákyně Jindra:** No že v podstatě, když je stvořenej z teoreticky... asi Frankenstein jako nezabíjel lidi kvůli tomu, aby mohl mít jako tu stvůru... takže teoreticky je stvořenej z těch mrtvých lidí, tak v podstatě je taky mrtvej.
41. **Žák Vítek:** Ale je živej.
42. **Učitelka:** Je živej?
43. **Žák Vítek:** Mně připadá celkem živej.
44. **Žákyně Jindra:** Je živej, ale z mrtvé hmoty.
45. **Žák Vítek:** Které byl vdechnut život.

46. **Učitelka:** *((šum žáků))* Dobře, tak ten vědec se nerozhodl, že by ho v téhle chvíli zabil, ten Frankenstein, to monstrum, on sice byl zděšený, ale nezabil ho. Ten vědec má teda odpovědnost za to, co stvořil, *((Aneta se blásí))* nelíbí se mu to, je z toho úplně znechucený, ale on vlastně ani v té chvíli nepřemýšlí, že by toho tvora zabil, protože ho považuje prostě za živého. No? *((ukazuje na Anetu))*
47. **Žákyně Aneta:** No já si myslím o tom zabití, že prostě to je, jak když matka porodí dítě, tak jako určitě *((učitelka kývá souhlasně hlavou))* je tam nějaká citová vazba, jakože prostě jsem tomu dal život, tak prostě to nemůžu jen tak zabít.

Ukázka 20 zachycuje interakci, v níž dochází k volné výměně myšlenek. Žáci prezentují své názory na otázku, která má otevřenou povahu, neexistuje jedna předem daná odpověď. Vzájemně si vytvářejí opozici, formují se tedy různé hlasy reprezentující různá stanoviska. Všimněme si bohatosti myšlenek, které se v konverzaci postupně objevují,¹⁷ a také postupného vývoje – některé myšlenky jsou opouštěny a na jejich místo nastupují jiné. Není to přitom tak, že by jeden žák prezentoval jednu myšlenku a na té trval, nýbrž dochází k proměnám v přemýšlení žáků – viz např. pozice Vítky na řádcích 10 a 41.

Na počátku celé sekvence stojí velmi otevřená otázka učitelky, co by měl Frankenstein udělat, když zjistil, že jím stvořené monstrum je smrtelně nebezpečné. Učitelka nejprve ponechala žákům určitý čas na rozhovor ve dvojicích a následně je vyzývá, aby své myšlenky prezentovali nahlas (řádek 1). Vidíme, že žáky povzbuzuje, dává najevo pozitivní očekávání ohledně kvality jejich promluv (*máte docela zajímavé názory a dokážete opravdu přemýšlet do hloubky*). Žáci se okamžitě zapojují, a učitelka dále moderuje debatu – uděluje slovo (řádky 3, 9, 15, 17, 25, 46), vyzdvihuje, co bylo řečeno (řádky 30, 37, 39), čímž podporuje a zrcadlí žákovské hlasy. Stejně tak však přináší do diskuse stimuly, které ovlivňují její další směřování (řádky 19, 46). Nové otázky, které učitelka klade,

¹⁷ Stvůru je třeba zabít a pokusit se vytvořit lepší – Sám Frankenstein je nebezpečný, protože stvůru stvořil, již by se to nemělo opakovat – Stvůru je možné využít jako pracovní sílu či jako pokusný materiál – Stvůra nemá právo na život, protože není živá – Stvůra má právo na život, protože je živá – Člověk nemůže zabíjet, co sám stvořil.

vždy vycházejí z toho, co bylo řečeno předchozím mluvčím, jde o tzv. uptake (viz kap. 3.2). Nejčastěji jde o výzvu k vyjasnění, doplnění či rozvinutí žákovy promluvy (řádky 11, 17, 19, 28, 30, 37, 42), pobídnutí k vyjádření alternativního nápadu (řádky 15, 23, 46) či vyjádření překvapení (řádky 23, 26). Všimněme si, že i když učitelka dává najevo mírný nesouhlas s žákovskými nápady (řádky 23, 26), žáky to nijak neinhibuje, dále své myšlenky rozvíjejí. To ukazuje na to, že je učitelka vnímána jako běžný účastník diskuse, žáci neočekávají negativní hodnocení z její strany. Vztahy mezi učitelkou a žáky jsou poměrně rovnostářské, učitelka příliš nezdůrazňuje svoji dominanci (Šeďová, 2015).

Žáci reagují na učitelku, ale ještě více na sebe navzájem. Jsou přítomny sekvence, v nichž po sobě promlouvá několik žáků (viz řádky 6–8, 12–14, 26–27, 33–34, 40–41, 43–45). IRF struktura je zcela opuštěna. Z toho, že na sebe žáci takto reagují, je zjevné, že si vzájemně pozorně naslouchají a přemýšlejí o tom, co kdo říká.

Žáci v rychlém sledu vyjadřují své momentální nápady, operují v žánru explorativní řeči. Z ukázky je zjevné, že je pro ně diskuse stimulativní (zapojení je až překotné a týká se velkého počtu žáků) a zároveň kognitivně náročná – v jejím průběhu formulují svá stanoviska a hledají pro ně podporu. To koresponduje s charakteristikami dialogického vyučování (viz výše). Základem diskuse je otevřené zadání.¹⁸ Tomu situace v ukázce 20 dobře odpovídá. Na otázku, zda má uměle stvořená bytost právo na život, a to i v případě, že škodí lidem, neexistuje jednoznačná odpověď. Žákovské nápady jsou místy nekorektní či nekorektně vyjadřované, z ukázky je však zjevné, že žáci vše zcela seriózně zvažují a hledají argumenty pro a proti. Na řádku 39 například vidíme, jak Jindra formuluje argument, jímž podporuje stanovisko Hanky (řádek 37), naopak Vítek se snaží najít argument, který by obhájil opačné stanovisko (na řádku 40 a 42 pouze konstatuje, že monstrum považuje za živé, na řádku 44 již stanovisko zdůvodňuje – podle něj nejde o povahu výchozí hmoty, ale o akt oživení). Dochází k pomalému vyjednávání o tom, jaký závěr je možné chápat jako validní. Stejně tak dochází k myšlenkovým průlomům, kdy některý ze žáků zvrátí směr uvažování a přijde s ideou odlišnou od toho, co formuloval předchozí mluvčí – viz např. replika Hanky na

¹⁸ Zároveň je však třeba, aby žáci byli obeznámeni s pravidly vedení diskuse.

řádku 14 či Anety na řádku 46. Skutečně dochází ke společnému konstruování společného vědění (Mercer, 2000). Vezměme si, nakolik je tato situace odlišná od klasického postupu, v němž učitel nejprve shrne žákům hlavní myšlenku díla a následně přečte se žáky ukázkou, která tuto myšlenku ilustruje.

5.3 Dialog s lešením

Dialog s lešením znamená komunikační formu, v níž učitel klade žákům kognitivně náročné otázky a zároveň jim poskytuje logická vodítka. Žáci se aktivně snaží dosáhnout nového poznání. V dialogu s lešením má učitel specifickou roli. Není jeho úkolem žákům poznatky jednoduše sdělit. Zároveň však – na rozdíl od diskuse, v níž každý názor může být platný – existuje správné řešení, ke kterému dialog směřuje. Dialog s lešením slouží k tomu, aby toto řešení žáci nepřevzali v hotové podobě určené k memorování, nýbrž je pro sebe našli a formulovali sami.

V kapitole 1 jsme uvedli, že lešení je dočasná podpora, která je žákovi promyšleně poskytována proto, aby zvládl úkol, který je jinak dosud za hranicí jeho kapacit (Bruner, 1978). Applebee a Langer (1983) uvádějí několik rysů, které charakterizují kvalitní lešení:

- 1) Žáci musí učební situaci přijmout za vlastní. To znamená, že musí mít možnost ovlivňovat její průběh, vystupovat se svými otázkami a komentáři.
- 2) Úloha musí být přiměřená v tom smyslu, že musí stavět na dovednostech, které už si žáci osvojili, ale zároveň musí obsahovat nové prvky a být dostatečně obtížná, aby mohlo dojít k učení.
- 3) Podpora poskytovaná učitelem musí být strukturovaná. Jeho úkolem je nabízet v postupných sekvencích různé strategie a nástroje k řešení úlohy.
- 4) Zodpovědnost za učení je sdílená. Učitel se dostává spíše do role spolupracovníka dítěte než někoho, kdo hodnotí jeho výkony.
- 5) Postupně je utlumována kontrola učitele. Čím kompetentnějším se žák stává, tím více učitel ustupuje do pozadí.

Dialog s lešením je komunikačním žánrem, v němž učitel vede rozhovor se žáky a prostřednictvím tohoto rozhovoru poskytuje žákům lešení. V dialogu s lešením jsou vždy přítomny dvě klíčové komponenty: otázky vyšší kognitivní náročnosti (viz kapitola 3.1) a rozvinutá zpětná vazba zahrnující uptake (viz kapitola 3.2). Jestliže podstatou lešení je

vytváření rovnováhy mezi výzvou a podporou, pak kognitivně náročná otázka znamená výzvu, a rozvinutá zpětná vazba zahrnující uptake znamená podporu, pomocí níž učitel usměrňuje žákovské myšlení.

Roehlerová a Canltonová (1997) dodávají, že důležitým mechanismem je v dialogu s lešením modelování požadovaného chování učitelem. Učitelé mohou poskytovat svým žákům model k napodobení tím, že sami přemýšlejí nahlas, předvádějí, jak sami řeší úlohu, a popisují svůj postup. Stejně tak mohou předvádět žákům, jak zformulují otázku, kterou položí, či komentář. Konverzace, kterou v dialogu s lešením učitel se žáky vede, v ideálním případě vrcholí dosažením nového poznání na straně žáků (Mercer, 2000). Převrací se tak postup obvyklý v tradičním vyučování, kdy učitel nejprve žákům odprezentuje učivo, ti se nové informace naučí a následně s nimi učitel hovoří, aby si ověřil, že si vše osvojili správně a rozumí tomu. V dialogu s lešením jde porozumění jako první, přičemž je žákům poskytnuta možnost, aby aktivně řídili cestu svého poznávání.

Ukázka 21: *V hodině literatury učitelka probírá se žáky literární žánry pohádky a bajky.*

1. **Učitelka:** Anežko! Proč se psaly v historii pohádky? Proč myslíš, že –
2. **Žákyně Anežka:** No pro děti, malý? *((napůl tážavě))*
3. **Učitelka:** A proč pro ty děti se psaly pohádky?
4. **Žákyně Anežka:** Já nevím. *((mírně nechápavě))*
5. **Žáci:** *((šum ve třídě, volají různé odpovědi))*
6. **Učitelka:** Kačka, zkusí... *((vyvolává jednu z dívek ze zadních lavic v řadě uprostřed pokynem ruky))*
7. **Žákyně Kačka:** Tak aby se děti něco dozvěděly.
8. **Učitelka:** Určitě, proč ještě, Kristý? *((vyvolá blásící se Kristýnu))*
9. **Žákyně Kristýna:** No že vždycky, že prostě většinou když ty pohádky skončí, že většinou začínají třeba na nějakým statku nebo tak. Že aby se ty děti snažily, jo, tak tam je třeba nějaká (.) prostě (.) normální (.) žena, a ona tam pracuje, a pak si pro ni přijde nějaký (.) prostě princ z nějakýho hradu, tak aby se ty děti snažily, aby...
10. **Učitelka:** Ano, aby se snažily, aby je to nějakým způsobem (.) *((usměje se))* vychovalo.
((Tereza, Michal, Ondra a Monika se blásí))

11. **Učitelka:** Moni, cos chtěla říct? *((s úsměvem))*
12. **Žákyně Monika:** Jenom, aby rozeznaly dobro od zla.
13. **Učitelka:** Hm, výborně *((pochválí Moniku))*. Hlavně aby se samy snažily být dobré, že? (.) Tak. (.) *((oddělí další otázku))* A k čemu myslíte, že sloužila bajka? *((přejde zase směrem ke katedře a zpět před prostřední řadu, Ríša se blásí))* (1) Protože to nemá vůbec stejnou funkci jako pohádka. *((jde do uličky mezi prostřední řadou a řadou u okna, prsty dlaní má propletené před hrudí))*
14. **Žák Radek:** Aby to děti zastrašilo jako prostě...
15. **Učitelka:** Aby to děti zastrašovalo, myslíš? *((kyne mu rukou, aby třída soustředila pozornost jeho směrem))* Tak to jsou v pohádce taky, třeba čarodějnice nebo jiné bytosti, které myslím, že je zastraší dokonale *((pokynem vyvolává Michala))*.
16. **Žák Michal:** Kvůli ponaučení.
17. **Učitelka:** Kvůli ponaučení *((blasitěji, souhlasně))*. Děcka, víte co? Zkuste se zamyslet, jestli bajka opravdu v dějinách vznikala pro děti. (2)
18. **Žákyně Klára:** Ne.
19. **Učitelka:** Pohádky vznikaly pro děti (.) místo školy (.), že? Protože aby se naučily, co je dobré a co je špatné *((volně gestikuje rukama a přechází kolem prostřední řady směrem k řadě u dveří))*. (1) Ale bajka?
20. **Žákyně Tereza:** Vznikala pro dospělé.
21. **Učitelka:** *((pokyne k ní))* Proč myslíš, Teri, že pro dospělé?
22. **Žákyně Tereza:** *((něco nejasně mumlá))*.
23. **Učitelka:** *((rozhlédne se proto po třídě))* Napadá vás někoho, vy říkáte pro dospělé, vy jste se tady na tom celkem teď shodli... *((Klára se přiblásí))* takže, Kláři?
24. **Žákyně Klára:** No že vlastně ti dospělí mají větší moc než děti jako, a tak kdyby jim řekli, třeba já nevím, že ten vlk je nějaký... jako pán, tak on se urazí a něco jim třeba udělá nebo tak. *((učitelka pokyvuje, ruce má spojené před hrudí))*
25. **Učitelka:** Přejde vám tady tohle jako dobrá možnost? Já to zkusím teda přetlumočit... *((dívá se na Kláru))*
26. **Žákyně Klára:** Jo.
27. **Učitelka:** ...co ty říkáš. Takže dejme tomu, že máme nějakého krále v historii a ten král se (.) nechová asi pokaždé pěkně k těm poddaným. Á (.) teď ti poddaní ho na to chtějí upozornit. (.) Tak co můžou poddaní udělat, aby upozornili krále na

to, že se chová špatně? (*krátce se rozhlédne po třídě, odkud se tiše ozývá „Napíšou knížku...“*) Můžou to napsat, že? Můžou napsat: My máme pana krále, ten se špatně chová, vždycky je pyšný, vůbec nemyslí na své poddané... (*přejde do uličky mezi prostřední řadou a řadou u okna*) (.) Tušíte, co by se třeba ve středověku s člověkem, který by toto napsal, stalo?

28. **Žák Patrik:** Popravili ho.
29. **Učitelka:** No jistě, samozřejmě, a když by ho nepopravili, tak by ho alespoň dali do vězení. Tákžé, chytří poddaní co s tím – co udělali?
30. **Žáci:** (*ozývají se tiše různé odpovědi*)
31. **Žákyně Veronika:** (*tiše*) Napsali by to anonymně.
32. **Učitelka:** (*ukáže na ni*) Výborně. Ano, první možnost byla napsat to anonymně. (*Vítek se bláší*) A druhá možnost byla? Už jsem to tady slyšela... (*přejde do uličky mezi prostřední řadou a řadou u okna a pokynem ruky vyvolá Vítku*)
33. **Žák Vítek:** Převést ty postavy do zvířat a do tý bajky.
34. **Učitelka:** No... (.) A když takového poddaného, který napsal bajku, chytl (.) král a chtěl ho vyslýchat, tak co potom – co s poddaným bylo dál?
35. **Žákyně Klára:** No (.) prostě řekl, že to je nějaký vlk, a ne žádný král, že s tím nic nemyslel. (*učitelka přikyvuje*)
36. **Učitelka:** Mhm. Určitě. (*přikyvuje*)

V ukázce 21 vidíme výklad nové látky, který není založen na monologu učitele, nýbrž jde o dialog s lešením, v němž je nová znalost společně konstruována žáky a učitelkou. Učitelka má jasný cíl, a tím je dospět k závěru, že bajka plnila úlohu společenské kritiky. Toto tvrzení není žákům sděleno učitelkou, nýbrž se vynořuje ze společného rozhovoru. Uvažovat o společenských funkcích bajky je pro žáky poměrně obtížné a nezvládli by to bez lešení, které učitelka staví. Nejprve jim pomáhá tím, že navozuje rozhovor o pohádce, což je žánr, který již v minulosti probírali. Ptá se, proč pohádky vznikaly (řádky 1, 4), a jako platnou přijímá od žáků odpověď, že měly výchovnou funkci (sekvence řádků 9–14). Následně klade otázku, k čemu sloužila bajka (řádek 14), přičemž přímo upozorňuje, že její funkce jsou odlišné (*protože to nemá vůbec stejnou funkci jako pohádka*). Přesto následující žakovské odpovědi variiují to, co bylo předtím řečeno o pohádce (řádky 15 a 17). Učitelka tyto odpovědi odmítne a převede pozornost žáků na adresáty obou žánrů. Její otázka na

řádku 18 je návodná, žáci snadno doplní, že pokud bajka nevznikala pro děti (náznak učitelky na řádku 18), byla určena dospělým (odpovědi žákyň na řádcích 19 a 21).

Všechny promluvy učitelky fungují, jako lešení, po němž převádí žáky blíže k požadované odpovědi. Na řádku 22 učitelka znovu vybízí, aby žáci řekli, k čemu bajka dospělým sloužila. Vidíme, že dialog s lešením je pomalý, učitelka své dotazy opakuje bez náznaku nevole či nervozity. Stejně tak si lešení žádá vstřícnost učitelky vůči všem odpovědím, jinak by se žáci ostýchali své momentální nápady prezentovat. V celé sekven- ci je patrné, že žáci nejsou kritizováni ani káráni, pokud odpoví jinak, než učitelka předpokládala.

Na řádku 25 Klára nabízí odpověď, která je věcně správná, ale ne plně srozumitelná. Učitelka odpověď žákyně reformuluje, tak aby bylo možné ji využít jako další schůdek v lešení. Za pozornost stojí, že předtím, než to udělá, vyčkává na svolení od žákyně, která danou promluvu pro- nesla (řádek 27). Z tohoto jednání je patrný respekt učitelky vůči žákům. Na řádku 28 učitelka navádí žáky na to, že otevřeně kritizovat společen- sky výše postavené osoby by bylo nebezpečné, a dále se ptá, jak mohou poddaní projevit svoji nespokojenost, aby se vyhnuli trestu (řádek 28). Veronika na řádku 32 nabízí odpověď, která z hlediska učitelky není funkční, protože nesměřuje k vysvětlení funkce bajky. Přesto tato odpo- věď není odmítnuta, nýbrž je pochválena. Zároveň však učitelka tuto odpověď nerozpracovává a vyčkává na jinou odpověď, která lépe poslouží jejím záměrům, a tuto odpověď následně dostává (řádek 34). Zde celá sekvence kulminuje tím, že Vítek přesně definuje literární mecha- nismus bajky. Následně Klára na řádku 36 stvrdí porozumění tím, že na příkladu uvede, jak jinotaj v bajce umožňuje vyhnout se trestu. Žáci dosáhli nového poznání.

5.4 Principy dialogického vyučování

Výše jsme charakterizovali dva žánry dialogického vyučování – diskusi a dialog s lešením. Pro oba platí, že aby byly plně funkční, musí být do- držována určitá obecněji pojatá pravidla. Tato pravidla představují jaký- si ideál: ne vždy je učitel s to je plně dodržet, ale měl by o to usilovat.

Podle Alexandera (2006) je třeba v dialogickém vyučování zachovávat těchto pět principů:

- 1) *Kolektivnost*: Do komunikace se zapojuje celá třída, případně různé skupiny žáků v rámci třídy. Učební úlohy musí být určeny všem. Pokud by tomu tak nebylo, mohlo by dojít k situaci, kdy učitel stabilně komunikuje s několika málo angažovanými žáky, kteří z dialogického vyučování profitují, avšak ostatní zůstávají pasivní a jsou v konečném důsledku znevýhodněni. Všimněme si, že v ukázkách 20 a 21 se vždy zapojuje velký počet žáků, princip kolektivnosti je tedy dodržen. Neplatí však, že by všichni žáci museli být nutně zapojeni v téže hodině. Je možné v jedné hodině dát více prostoru k verbálním promluvám určitým žákům a v další hodině zase žákům jiným.
- 2) *Reciprocita*: Všichni si vzájemně naslouchají a sdílejí své myšlenky a přemýšlejí nad myšlenkami ostatních. Každý se může ocitnout jak v roli toho, kdo klade otázku, tak v roli toho, kdo odpovídá. Jednotlivé výroky nejsou izolované, nýbrž vyvolávají reakce. V ukázkách 20 a 21 učitelky citlivě reagují na repliky jednotlivých žáků a rozvíjejí je navazujícími otázkami či komentáři. Stejně tak žáci reagují na sebe navzájem. V ukázce 20 dávají najevo svůj souhlas či nesouhlas, formulují svá stanoviska s ohledem na stanoviska vyjádřená jinými žáky v diskusi. V ukázce 21 berou to, co bylo řečeno a potvrzeno učitelkou, jako východisko pro navazující promluvy.
- 3) *Podpůrnost*: Žáci cítí podporu učitele i svých spolužáků pro to, aby svobodně vyjadřovali své myšlenky. Do komunikace se zapojují bez obav, nemají strach ze špatné odpovědi, ani ze zesměšnění před spolužáky. Pokud by tomu tak nebylo, zůstávali by žáci tichí, učitel by marně vybízel k participaci. V ukázkách 20 a 21 vidíme velmi aktivní účast velkého počtu žáků, vidíme rovněž velmi nízkou míru kritičnosti ze strany vyučujících. Učitelky oceňují promluvy žáků, povzbuzují je a chválí.
- 4) *Kumulativnost*: Komunikace postupuje vpřed, přičemž jednotlivé výroky na sebe navazují, a dochází k rozvíjení toho, co již bylo řečeno. Staví se na předcházejících stadiích a výstupech, buduje se koherentní linie stále důkladnějšího zkoumání probíraných jevů. V obou ukázkách je zjevné, jak jsou postupně zkoumána různá témata a na jejich základech nastolována témata nová. Mimořádně dobře je kumulativnost patrná v ukázce 21, která začíná odrazem od dříve probraného literárního žánru, aby byl následně probrán žánr nový. To, že jsou žáci s to sumarizovat rysy pohádky, jim

pomáhá porozumět bajce. Celá sekvence postupuje po dílčích krocích, které se kumulují a vrcholí dosažením nového poznání.

- 5) *Účelnost:* Učitel realizuje dialogické vyučování s ohledem na své pedagogické cíle. Komunikační forma dialogického vyučování nemůže být cílem sama o sobě, jde o nástroj, který má být účelně využíván ve vztahu ke kurikulu. To znamená, že pokud by žáci dlouze a rozvítě hovořili, avšak mimo naplánované učivo, nebyl by tento princip dodržen. V obou ukázkách prezentovaných v této kapitole bylo dialogického vyučování užíváno účelně. V ukázce 20 prostřednictvím diskuse žáci interpretovali ústřední myšlenky přečteného díla, v ukázce 21 se prostřednictvím dialogu s lešením seznámili s literárním žánrem bajky a jeho charakteristikami.

5.5 Shrnutí

V této kapitole jsme představili koncept dialogického vyučování coby komunikačního formátu, při němž dochází ke stimulaci aktivity žáků, podněcování jejich myšlení a prohlubování jejich porozumění. Dialogické vyučování lze rozčlenit na dva typy. Prvním z nich je diskuse, druhým dialog s lešením.

Diskuse je volně strukturovaná výměna myšlenek a názorů, jíž se účastní minimálně tři účastníci. Základem je položení otevřené, nejednoznačné otázky. Cílem diskuse není nalezení správné odpovědi, nýbrž vyvolání různých hlasů reprezentujících různá stanoviska. Naproti tomu dialog s lešením znamená komunikační formu, v níž žáci prostřednictvím aktivní komunikace s učitelem získávají nové poznatky. Učitel je stimuluje kladením kognitivně náročných otázek a doplňujících rozvíjejících dotazů. Při diskusi a při dialogu s lešením jde o to, aby žáci hovořili rozvítě, jejich promluvy byly autentické, myšlenkově bohaté a obsahovaly zdůvodňování a argumentaci. Cílem je prostřednictvím komunikace podpořit žákovské myšlení a konstrukci poznání.

V dialogickém vyučování má být dodržováno několik obecných principů. Aktivní komunikace se účastní celá žákovská skupina (princip kolektivity), všichni věnují pozornost promluvám ostatních a reagují na ně (princip reciprocity), atmosféra je přátelská a podpůrná (princip podpůrnosti), jednotlivé komunikované obsahy na sebe navazují a rozvíjejí se (princip kumulativnosti), komunikace je podřízena výukovým cílům učitele (princip účelnosti).