

DIALOGICKÉ STRUKTURY VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Klára Šedová, Roman Švaříček, Zuzana Makovská,
Jiří Zounek

Anotace: Text představuje empirickou studii, která si klade za cíl prozkoumat strukturu dialogické výukové komunikace na druhém stupni základní školy. Datový soubor je tvořen videonahrávkami 32 vyučovacích hodin, jež jsou analyzovány pomocí kvantitativních i kvalitativních postupů. Identifikovány jsou tři různé rámcové struktury, přičemž rozlišení mezi jednotlivými typy vychází z toho, kdo danou strukturu iniciuje. Nálezy jsou porovnávány se staršími českými a slovenskými výzkumy výukové komunikace, což umožňuje poukázat na některé změny v této oblasti.

Klíčová slova: výuková komunikace, struktura, iniciace, replika, zpětná vazba.

Key words: classroom communication, structure, initiation, reply, feedback.

V této studii si klademe za cíl na základě dat z terénního empirického výzkumu popsat a prozkoumat strukturu výukové komunikace na druhém stupni základní školy. Strukturou rozumíme způsob uspořádání komunikační situace – aktéry komunikace a komunikační spojení mezi nimi. Jak uvádí Samuhelová (1988), jde o to: 1) kdo se komunikace účastní; 2) kdo komunikaci iniciuje; 3) od koho ke komu směřuje tok informací; 4) jak četné je komunikační spojení mezi aktéry; 5) jaké vztahy mezi aktéry existují. V tomto pojetí je zajímavý důraz na vztahy coby atributy komunikačních struktur na s nimi spojený předpoklad, že při změně typu komunikační struktury se mění i vztah mezi účastníky komunikace (Samuhelová 1988).

Klasické práce v oblasti komunikačních struktur ve výuce představují studie

britských autorů Sinclaira a Coultharda (1975) a amerického výzkumníka Mehana (1979) ze 70. let minulého století. Shodně konstatovali, že komunikace v hodině je organizována do sekvencí, které sestávají ze tří složek. První z nich je *iniciace*, kterou typicky představuje otázka učitele, druhou je *replika*, tedy žákovská odpověď, třetí potom *feedback*, tedy učitelovo zhodnocení repliky žáka a uzavření celé sekvence. Tato struktura bývá označována písmeny I-R-F (iniciace-replika-feedback)¹, případně I-R-E (iniciace-replika-evaluace)². Jde o sekvenci, kterou otevírá i uzavírá učitel, přičemž vyučování probíhá jako sled takovýchto sekvencí. Teprve po uzavření jedné sekvence pokračuje učitel ke druhé. Každá sekvence vrcholí pozitivní zpětnou vazbou, to znamená, že může skončit až v okamžiku, kdy učitel obdrží správnou či požadovanou odpověď

¹ U Sinclaira a Coultharda (1975).

² U Mehana (1979).

a odsouhlasí jí³. Základní charakteristikou této struktury je dominance učitele, který celou strukturu iniciuje a svými verbálními akcemi vyplňuje větší část (dvě třetiny) této struktury.

Skutečnost, že jde o strukturu velmi rozšířenou, dokládá řada pozdějších i zcela aktuálních zahraničních studií (srv. Galton et al. 1999, Alexander 2001, Burns; Myhil 2004, Pratt 2006, Parker; Hurry 2007).

V našem kontextu se lze s jistou rezervou opřít o data, která v 80. letech minulého století pořídila v bratislavské základní škole Samuhelová (1988)⁴. Při zkoumání komunikačních struktur ve vyučování dospěla ke konstatování, že 85 % komunikačních sekvencí v hodině je iniciováno učitelem. Absolutně nejvyšší zastoupení má struktura učitel-žák-učitel (42 %), která odpovídá I-R-F modelu. Samuhelová ovšem sledovala i existenci dalších komunikačních struktur – druhou nejčtenější strukturou byl souvislý monolog učitele směřovaný k celé žákovské skupině, ovšem aniž by byli žáci vyzýváni k aktivní účasti na komunikaci (výklad), která zaujímala 30 % z celkové plochy vyučovací hodiny; 10 % tvořil rovněž monologický projev učitele, ovšem směřovaný k jedinému žákovi, a 12 % času v hodině zaplňovaly struktury, které byly iniciovány žákem či více žáky a byly směřované k učiteli. Z výzkumu Samuhelové je tudíž zřejmé, že ačkoli je I-R-F struktura nejběžnější, není to jediná struk-

tura, která se ve vyučování na základní škole vyskytuje. Dále je třeba upozornit na poměrně četný výskyt učitelského monologu, coby jednosměrné struktury s pasivní žákovskou účastí. Je to jev, který v zahraničních studiích není příliš zmiňován

Ačkoli má zkoumání struktury pedagogické komunikace v české a slovenské pedagogice svoji tradici – vedle citované Samuhelové lze zmínit například práce Průchy (1971), Mareše (1975) či Bártkové (1981), novější empirické studie na toto téma absentují. Proto bychom chtěli strukturaci komunikace ve vyučovací hodině prozkoumat s oporou o aktuální empirická data. Výběrově přitom budeme odkazovat na starší studie a srovnávat s nimi naše nálezy. Vedle již citovaných se můžeme opřít také například o některé práce zkoumající učitelské otázky či zpětnou vazbu ze strany učitele (např. Hrdina 1988, Pstružinová 1992).

Metodologie empirického šetření

V této studii pracujeme s daty z terénního výzkumu zaměřeného na zkoumání výukové komunikace na druhém stupni základní školy⁵. Metodologie tohoto projektu zahrnuje především pozorování a videostudie vyučovacích hodin, ale také hloubkové rozhovory s učiteli a dotazníky pro žáky. Do výzkumného šetření byly zahrnuty čtyři jihomoravské školy⁶. Na každé z těchto škol

³ V praxi často dochází k tzv. rozšířené I-R-F sekvenci, kdy učitel provádí negativní evaluaci žákovské repliky a opakuje iniciaci (často ve zjednodušené podobě).

⁴ V době šetření bylo Česko i Slovensko součástí jednoho státního útvaru a lze předpokládat, že i v současné době by – vzhledem ke kulturní blízkosti – byla data pořízená v rámci výzkumu tohoto typu pravděpodobně velmi podobná.

⁵ Jde o projekt GA 406/09/0752 podporovaný Grantovou agenturou České republiky; řešitelský tým pracuje ve složení Klára Šedová, Roman Švaříček, Zuzana Makovská, Jiří Zounek.

⁶ Chtěli jsme získat data z různých typů škol. Dvě z vybraných škol byly proto brněnské, jedna maloměstská (obec se dvěma základními školami) a jedna venkovská (jediná škola v obci). Každý ze čtyř řešitelů vedl sběr dat na jedné ze čtyř škol, přičemž se při jeho realizaci opíral o pomoc ostatních členů týmu a také doktorských studentů Ústavu pedagogických věd FF MU v Brně (neboť při natáčení se výuka snímala na dvě kamery).

byli pro spolupráci získáni čtyři učitelé, každý z nich byl potom sledován při výuce v jedné třídě. Jde samozřejmě o omezený vzorek bez nároku na reprezentativnost, avšak vzhledem k množství dat, která jsme v jednotlivých třídách získávali, a vzhledem k záměru analyzovat data především kvalitativními postupy, se jeví jako dostačující.

Ve výsledku jsme měli k dispozici šestnáct učitelů vyučujících v šestnácti různých třídách⁷. Výběr učitelů a tříd jsme omezili podle předmětů; šlo vždy o výuku českého jazyka, občanské výchovy nebo dějepisu. Důvodem omezení byl předpoklad, že komunikace v různých předmětech může být ovlivněna obsahem vyučované látky. Vzhledem k tomu, že výuku v přírodovědných předmětech zkoumá v současné době metodou videostudií tým Centra základního výzkumu školního vzdělávání (ačkoli nejde o výzkum zaměřený primárně na pedagogickou komunikaci)⁸, volili jsme záměrně předměty humanitní. Sekundárním důsledkem uvedeného omezení byla skutečnost, že se ve vybraných školách vyskytovalo vždy jen několik učitelů, kteří odpovídali našim kritériím (vyučovali český jazyk, občanskou výchovu nebo dějepis v šesté až deváté třídě). Tudíž se tím omezil samovýběr respondentů, a to v tom smyslu, že bychom spolupracovali jen s těmi učiteli, které vedení školy považuje za „vzorové“ příklady, nebo s těmi, kteří sami projeví aktivní zájem o participaci na výzkumu.

S každým z vybraných učitelů jsme na samém začátku celého šetření provedli hloubkový rozhovor mapující rámcové po-

stoje k výukové komunikaci a deklarované komunikační postupy. Následně jsme realizovali sérii pozorování završenou dvěma videonahrávkami vyučovací hodiny. Bezprostředně po natočení druhé videonahrávky (v následující vyučovací hodině) jsme žákům distribuovali dotazník zaměřený na jejich vnímání komunikace v právě uplynulé hodině. Posledním bodem sběru dat byl druhý hloubkový rozhovor s učiteli, jehož schéma bylo sestavováno jednotlivým učitelům na míru podle toho, co jsme zaznamenali jako typické v průběhu pozorování.

V tomto příspěvku pracujeme s daty z videostudií⁹. Jde o metodu umožňující získat (a především fixovat pro další analýzu) maximálně komplexní informaci o dění v hodině. Při přímém pozorování je pozornost výzkumníka vždy velmi selektivní a jeho zápisky či záznamové archy jsou nutně fragmentární. Ačkoli má metoda videostudie svá omezení, z nichž některá jsme ve větším detailu diskutovali v předcházejících textech (srov. Šedová; Švaříček 2010), vnímáme ji jako nejlepší dostupnou metodu, která nám umožňuje získat o objektu našeho zájmu maximální množství informací. Všechny videonahrávky jsme přepsali do formy protokolu vyučovací hodiny.

Záznamový protokol obsahoval anonymizované základní identifikační údaje o dané vyučovací hodině a přepis celé výuky. Hodinu jsme kvůli následné identifikaci v nahrávce rozdělili do bloků po pěti minutách. Pravidla transkripčního přepisu jsme vytvořili podle notace Jeffersonové (1984)¹⁰. Takto

⁷ Šlo o běžné třídy základní školy, žádná z nich nebyla výběrová. Početnost jednotlivých tříd značně kolísala (mimo jiné i v důsledku aktuálních absencí žáků), nejméně naplněná třída čítala 8 žáků, nejvyšší počet žáků při natáčení byl 24.

⁸ Srov. např. Janík a kol. 2008, Hubelová a kol. 2008.

⁹ Termín videostudie bývá používán pro různé typy výzkumů, které jsou založeny na analýze videozáznamu (Janík; Najvar 2008).

¹⁰ Provedený první přepis videonahrávek byl podroben dvěma následným kontrolám, při kterých byl přepis korigován.

vzniklé protokoly slouží jako materiál pro kvalitativní analýzu za použití softwaru ATLAS.ti (verze 5.6) a rovněž pro jednoduchou deskriptivní analýzu kvantitativní. Při analýze komunikačních struktur jsme postupovali tak, že jsme celý materiál okódovali sadou 39 kódů, z nichž některé jsme měli připraveny předem (např. kódy typu *Iniciace: otevřená otázka*, *Iniciace: uzavřená otázka*), jiné vznikaly teprve v průběhu kódování. Vzhledem k tomu, že se na kódování podíleli všichni čtyři členové týmu, bylo třeba neustále hlídat shodu kodérů, vracet se k již zakódovanému materiálu a upravovat jej tak, abychom dosáhli co největší konzistence a tím dostáli kritériu spolehlivosti (viz Švaříček 2007)¹¹. S takto vzniklými kódy můžeme provádět jednak jednoduché kvantitativní operace (absolutní a relativní četnost jednotlivých jevů), jednak jsme jejich pomocí roztřídili materiál pro další kvalitativní rozbor.

Vedle práce s protokoly pracujeme přímo s videonahrávkami, a to metodou nepřímého pozorování, kdy zaškolený pozorovatel sleduje videonahrávku a zaznamenává předem určené jevy ve zvoleném intervalu (v našem případě po pěti vteřinách) do připraveného pozorovacího archu – jde o techniku na bázi Flandersovy interakční analýzy (Flanders 1970; u nás o této metodě referuje podrobně např. Gavora 2000)¹². Kromě toho jsme vyvinuli vlastní pozorovací systém zaměřený

na identifikaci různých typů činností ve třídě. Nálezy, které jsme získali touto cestou, zde prezentujeme výběrově. Především nám jde o zjištění podílu dialogické komunikace v hodině a o určení proporcí verbálních aktivit učitele a žáků.

Dominance učitele jako základní charakteristika výukového dialogu

V tomto textu se budeme věnovat pouze dialogickým, nikoli monologickým strukturám. Tento záměr má své opodstatnění, neboť podle našich výsledků dialogické formy tvoří největší část běžné vyučovací hodiny. Ačkoli se v laických (a zčásti i v odborných) debatách stále objevuje jako leitmotiv tvrzení, že čeští učitelé vedou ve vyučování dlouhé monology, námi sebraná data tomu nenavštědčují. Monologický výklad učitele zaujímá v průměru 13 % z každé vyučovací hodiny, zatímco dialogické útvary (výklad s otázkami, procvičování, diskuse) tvoří 48 %. Zbytek vyplňují jiné typy činností, jako je například samostatná individuální či skupinová práce žáků, četba a podobně¹³. Na tomto místě můžeme konstatovat, že jsme – oproti starším výsledkům Samuhelové (1988) – svědky jistého posunu. Proporce učitelského monologu zřetelně poklesla a česká situace se v tomto ohledu zřejmě přiblížila situaci britské či americké.

¹¹ Tato část výzkumného procesu se ukázala být extrémně časově náročná. Jednak z důvodu velkého množství dat (vytvořili jsme celkem 10 000 zakódovaných citací), jednak z důvodu kódování čtyřmi výzkumníky. Proto jsme opakovaně provedli dvojité kódování (více výzkumníků kóduje stejný text) a opětovné kódování celého datového bloku (každý badatel kódoval svoje data celkem čtyřikrát). Každý badatel přitom kódoval ty přepisy nahrávek, kterých se přímo účastnil jako pozorovatel, abychom zajistili co nejúplnější porozumění smyslu daných komunikačních výměn.

¹² Ačkoli původní Flandersova technika předpokládá kratší – třísekundový – interval.

¹³ Uvádíme výsledky pouze z těch částí sledovaných vyučovacích hodin, které byly orientovány na učební obsahy. Nezapočítáváme tedy čas věnovaný organizačním záležitostem (ten tvoří téměř čtvrtinu každé vyučovací hodiny).

I když zde hovoříme o dialogu¹⁴, je jasné, že nejde o formu, která by byla totožná s běžným dialogem interpersonálním. Nejnápadnějším rozdílem, který je všeobecně známý, je skutečnost, že ve výukovém dialogu je jeden z aktérů – učitel – výrazně dominantní. Podle pozorování Neda Flanderse z konce šedesátých let minulého století učitel vyplňuje svými verbálními aktivitami dvě třetiny vyučovací hodiny, zatímco na všechny žáky ve třídě připadá zbylá třetina (Flanders 1970). Tzv. pravidlo dvou třetin se stalo značně populárním a traduje se jako fakt v odborných textech, věnovaných pedagogické komunikaci u nás i na Slovensku (srov. např. Gavora 2004, Šedřová 2009).

Flandersovo pravidlo zřejmě dobře odpovídá britskému kontextu, neboť bylo opakovaně potvrzeno prostřednictvím pozorování a videonahrávek ve třídách v rámci rozsáhlého výzkumného projektu ORACLE jak v sedmdesátých, tak v devadesátých letech minulého století (Galton et al. 1980, 1999). Česká situace ovšem nemusí být nutně totožná. Můžeme odkázat na Marešovy nálezy ze sedmdesátých let minulého století (Mareš 1975)¹⁵. Verbální projev učitele ve vyučování na 2. stupni základní školy zaujímal 74 % času, 13 % připadalo na žáky a 13 % času představovaly tiché činnosti či – naopak – nekoordinovaný hluk ve třídě. Vyloučímeli z analýzy kategorii ticha, dostaneme se k poměru 85 % verbální aktivity učitele ku

15 % verbální aktivity žáků. Oproti britským datům to znamená velmi významné posílení komunikační dominance učitele.

Co se týče našich vlastních nálezů, jsou někde na půli cesty mezi Flandersovým pravidlem a Marešovými daty ze 70. let. Z času, kdy se ve třídě hovoří¹⁶, připadá 75 % na učitele a 25 % na žáky. Namísto pravidla dvou třetin se tu rýsuje pravidlo tří čtvrtin¹⁷. Termín „pravidlo“ je však třeba užívat opatrně, neboť poměry v jednotlivých sledovaných hodinách značně variiují – nejvyšší podíl učitelského času, který jsme zaznamenali, představuje 92 %, nejnižší 35 %. Většina zaznamenaných lekcí (20 z celkového počtu 32 vyučovacích hodin) se však ocitá nad stanovenou průměrnou hodnotou. Ačkoli tedy mají – soudě podle našich dat – čeští žáci v porovnání s britskými vrstevníky méně prostoru pro verbální projev ve vyučování, oproti minulosti se tento prostor poněkud rozšířil.

Komunikační dominance učitele se projevuje dále tím, že je to v drtivé většině případů on, kdo iniciuje novou komunikační sekvenci. V našem vzorku učitelé iniciovali komunikaci obvykle položením otázky (celkem v 1441 případech). Žáci komunikaci zahajovali v 545 případech, to znamená ve 27 %. Oproti šetření Samuhelové (1988) se tedy žákovská komunikační iniciativa značně zvýšila.

V dalším textu přijmeme jako klíč k rozlišení různých komunikačních struktur právě

¹⁴ Dialog obecně chápeme – v souladu s Gavorou (2005) – jako komunikaci dvou nebo více lidí, při níž dochází ke střídání replik a ke střídání rolí hovořícího a naslouchajícího. Mezi další charakteristiky patří skutečnost, že partneři na své repliky vzájemně reagují, aktivně si naslouchají a usilují o hledání společných významů.

¹⁵ Vzorek tvořilo 30 vyučovacích hodin zaznamenaných na prvním a druhém stupni základní školy.

¹⁶ Ticho, či naopak zmatek ve třídě tvoří v průměru 20 % podílu z každé hodiny, zbytek je vyplněn verbálními aktivitami učitele a žáků.

¹⁷ Zajímavé však je, že změníme-li způsob analýzy a budeme operovat s počtem slov, nikoliv s podílem času, výsledky se mírně pozmění. Učitelé ve všech sledovaných hodinách vyřkli celkem 100 947 slov, žáci celkem 31 754 slov. Přepočteno na počet slov, žáci vyplňují 31 % komunikačního prostoru v hodině.

otázku, kdo zahajuje komunikaci. Pokusíme se podrobně prozkoumat dvě základní strukturální varianty: nejprve popíšeme strukturu komunikace iniciované učitelem, a poté strukturu komunikace iniciované žákem.

Komunikace iniciovaná učitelem

Jak jsme již uvedli, jde o klasickou I-R-F strukturu (Sinclair; Couthard 1975). Podle Cazdenové (1988) ji můžeme považovat za bazální, bezpříznakovou formu výukové komunikace. Termínem „bezpříznaková“ máme na mysli, že je tato struktura vnímána jako normální, zatímco komunikační situace s jinou strukturou jsou vnímány jako určité odchýlení od normy, jak ukážeme dále.

Tato struktura se dělí do sekvencí; každá sekvence obsahuje tři prvky¹⁸. Prvním prvkem je **otázka učitele**¹⁹. Existují různé taxonomie učitelských otázek; k dispozici máme řadu výzkumů na toto téma²⁰. Jde o svěbytnou a rozsáhlou problematiku, které se ve větší šíři budeme věnovat v některém z dalších textů. Na tomto místě se proto omezíme na konstatování, že učitelé v našem výzkumném vzorku kladou především otázky uzavřené (77 % ze všech položených otázek) a otázky nižší kognitivní náročnosti, které zjišťují pamětní znalost dříve osvojeného faktu (61 % ze všech položených otázek). Více než polovinu otázek (52 %), které žáci od učitele dostanou, představují otázky, které jsou uzavřené a zároveň mají nízkou kognitivní náročnost. Toto tvrzení lze dobře ilustrovat na úryvku komunikace z hodiny českého jazyka v ukázce 1.

Ukázka 1:

Učitelka: Ták a ještě jednou si řeknem k baroku, rychle. Ty charakteristické prvky, děčka, které byly? Matěji.

Žák Matěj: Fresky a ozdoby.

Učitelka: Tak, kostely jsou plné fresek... a ozdob, různých mramorů, pozlacení, že? (*tužkou si tūká do prsů, vypočítává*) Davide? (*David se hlásí, učitelka na něj ukazuje tužkou*)

Žák David: Sochy vyjadřují duševní stavy.

Učitelka: Sochy vyjadřují duševní stavy, největším sochařem byl (*otáčí se k tabuli*) mám to tady v opakovačce, to stejně budete muset najít. (*na tabuli má připraveno nějaké cvičení*)

Učitelka: No, byl?

Žák Honza: Petr Jan Brandl.

Učitelka: Třeba (*pokynutí hlavou*), ale také hlavně Matyáš...

Žák Matěj: Braun.

Učitelka: Braun, že? Dobře, ehm, baroko, jaké má křivky baroko? Všechno je jako by? (*jde k tabuli a vytahuje zpoza tabule plakát s barokními stavbami*) Všechno je jako by?

Žák Kryštof: V pohybu, nepravidelné.

Učitelka: Ano, všechno je jakoby v pohybu (*ukazuje stavby na plakátě*), nebo všechno je nepravidelné, všechno se křiví, vlní. Ano. A ještě něco? K baroku?

(*pauza, žáci neodpovídají*)

Učitelka: No, o něco později potom, když tento podobný styl přišel vpřed, přišel do interiéru, tak se nenazývá baroko, ale nazývá se?

Žák Martin: Rokoko.

Učitelka: (*kývá hlavou*) Rokoko a týká se spíš...

Žák Martin: Interiérů.

Učitelka: Ano, interiérů, že, zařízení

¹⁸ Otázku učitele, repliku žáka a zpětnou vazbu učitele.

¹⁹ Otázka nemusí mít nutně formu věty tázací. Je to jakákoli replika učitele vyžadující odpověď (Mareš; Křivohlavý 1995).

²⁰ Ze zahraničních např. Davis; Tinsley 1986, Gayle; Preiss; Allen 2006, Parker; Hurry 2007, v českém či slovenském kontextu např. Hrdina 1988, Pstružinová 1992, Gavora 1994.

zámeků (*pomalú*) ano, tak. Jaká barva tam převládá? (*hlásí se několik žáků, mezi nimi i Leoš*) Leoši?

Žák Leoš: Bílá, zlatá.

Učitelka: Ano, bílá a zlatá. Zámky jsou plné? Čeho?

Žák David: Kůží?

Učitelka: No?

Žák Kryštof: Látek.

Učitelka: Ano, látek, tapet látkových. Čeho ještě? Čeho ještě?

Žáci ze třídy: Porcelánu.

Učitelka: Ano, porcelánu, míšený porcelán.

Žák Matěj: Lustrů.

Učitelka: Lustrů různých křišťálových.

(*pauza*)

Učitelka: Benátských z-?

Žák Kryštof: Zrcadel.

Učitelka: Zrcadel. (*kývá hlavou*) Takže to všechno je ta doba rokoka. Dobře.

Uvedený úryvek dobře reprezentuje nejtypičtější podobu rozhovoru mezi učitelem a žáky. Vidíme, že žáci jsou vybízeni k tomu, aby zopakovali fakta v téže podobě (a patrně i v téže posloupnosti), v jaké jim byla prezentována. Kognitivní náročnost je nízká. Otázky jsou zcela uzavřené, učitelka žáky mechanickým způsobem (například napovídáním prvního písmena) navádí k velmi úzce vymezené množině možných odpovědí.

Učitelská otázka je následována **žakovskou replikou**. Ta se po učitelské iniciaci dostavuje téměř automaticky – k absenci repliky dochází pouze u 7 % učitelských iniciací. V takovém případě obvykle učitel opakuje otázku, až někdo ze třídy zarea-

guje. Zároveň žáci jeví zřetelnou tendenci vyhovět zadání učitele. Pouze 4 % replik lze považovat za neadekvátní v tom smyslu, že by žák záměrně odpovídal mimo požadavky učitele (tím nemáme na mysli nesprávné odpovědi, kdy se žák snaží naplnit zadání, ale chybje).

Žakovských odpovědí je mnohem více než učitelských otázek, celkově jsme jich v našem vzorku napočítali 3261, to znamená v průměru 2,3 repliky na jednu učitelskou iniciaci. To je dáno jednak tím, že v případě chybné odpovědi učitel detekuje chybu²¹, a žáci znovu odpovídají. Kromě toho v případě otevřených otázek učitelé obvykle vyčkávají, až odpověď formuluje větší množství žáků. Ačkoli je žakovských replik velmi mnoho, platí zároveň, že jsou poměrně krátké – jejich průměrná délka činí 5 slov. Přesto lze hovořit o prodloužení délky žakovské repliky oproti minulosti, neboť starší výzkumy (Zelinková 1988, Pstružinová 1992) uvádějí drtivou převahu jednoslovných žakovských replik.

Třetím prvkem ve struktuře komunikace iniciované učitelem je evaluace, neboli **zpětná vazba** ze strany učitele. V našem vzorku výrazně převažuje pozitivní evaluace, neboť jen v 17 % případů učitelé označí odpověď žáka jako chybnou²². Neznamená to však, že by učitelé žáky nějak důrazněji chválili, pozitivní evaluace obvykle znamená prosté uznání správnosti odpovědi, které se realizuje formou učitelského echa či výrazů typu *ano*, *dobře*, *výborně*, pronesených zcela neutrálním tónem, jak můžeme demonstrovat na následujícím příkladu.

²¹ V některých případech na chybu upozorní tím, že zopakuje otázku. Opakování již položené otázky, pokud nedošlo k její modifikaci v tom smyslu, že by obsahovala nové vodítko či novou informaci, jsme nepočítali jako novou otázku.

²² Starší slovenský výzkum Hrdiny (1998) přinesl v tomto ohledu velmi podobné výsledky: jako nesprávných bylo hodnoceno 19 % žakovských odpovědí.

Ukázka 2:

Učitelka: Tak, my jsme se učili, ee, co to je slovo jednoznačné a mnohoznačné. Takže jednoznačné, Katko?

Žákyně Katka: Ee.

Učitelka: Má kolik významů?

Žákyně Katka: Ee, jenom jedno?

Učitelka: No, tak celou větou.

Žákyně Katka: Slovo jednoznačné má jeden význam.

Učitelka: Jeden význam a slova mnohoznačná, Sabčo?

Žákyně Sabča: Má více významů.

Učitelka: Má více významů. Kterých slov je více?

Žáci ze třídy: Jednoznačných. Mnohoznačných (*ani jedno nepřevažuje*)

Učitelka: Mnohoznačných, dobře. Mezi mnohoznačná slova jsme zařadili co?

Žákyně Miša: Koruny.

Učitelka: Ale já chci název, já chci název, jak se tomu říká?

Žák Petr: Metafory.

Učitelka: Metafora, dobře. Co to je metafora? Co to je metafora? (*pauza, žáci neodpovídají*) Je to přenesení pojmenování na základě čeho?

Žáci ze třídy: Podobnosti.

Učitelka: Podobnosti. Takže Miša nám uvedla korunu, dobře, a uveď mi třeba dvě věty. Ano?

Žákyně Miša: V koruně stromů hnízdili ptáci a král měl na hlavě korunu.

Učitelka: Ano, dobře, to je na základě podobnosti. Druhé, druhé slova mnohoznačná jsme zařadili do skupiny, která se jmenuje? (*rozhodí rukama*)

Žák Ondřej: Metonymie.

Učitelka: Metonymie, dobře. A tam je přenesení podobnosti na základě čeho?

Celá třída sborově i s učitelkou: Vnitřní souvislosti.

Učitelka: A co jsme si uváděli jako příklad, třeba, Sabčo?

Žákyně Sabča: Pes měl vypláznutý jazyk, a český jazyk.

Z ukázky je patrné, že zpětná vazba či evaluace je často spíše implicitní. Učitel mnohdy nevysloví žádný hodnotící soud, žáci jeho mínění rozpoznají podle toho, zda celou sekvenci uzavírá – typicky tak, že zopakuje žakovskou odpověď – a pokračuje k další otázce (pozitivní evaluace)²³, nebo zda vyčkává, klade původní otázku znovu, nějak ji reformuluje (negativní evaluace)²⁴. V jiném z našich textů jsme ukázali (Šedová; Švaříček 2010), že je zpětnovazební složka do značné míry vyprázdněná, nenese významnější zprávy o žakovských výkonech a rovněž nesměruje k práci s chybou²⁵. Paradoxně se tak zdá, jako by nejdůležitější funkcí učitelské zpětné vazby bylo uzavírání jednotlivých komunikačních sekvencí, tedy fázování komunikace a podpora orientace v ní.

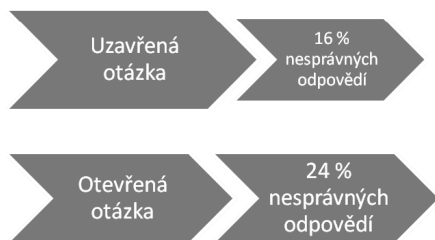
Co je důležité: otázky a zpětná vazba fungují v komunikaci iniciované učitelem synergickým způsobem. Učitelé typicky zadávají otázky, na něž je pro žáky snadné odpovědět, a jejich repliky pak pozitivně hodnotí. Souvislost mezi typem otázky, správností žakovské repliky a typem zpětné vazby lze doložit i statisticky. Ačkoli se od sebe v tomto ohledu nijak neliší otázky vyšší a nižší kognitivní náročnosti (v obou případech následuje 17 % chybných odpovědí), rysuje se rozdíl mezi otázkami uzavřenými a otevřenými. Položí-li učitel uzavřenou otázku, odpovědí žáci nesprávně v 16 % případů. Položí-li však otázku otevřenou, chybovost stoupne na 24 %.

²³ Viz např. výrok učitelky: *Metafora, dobře. Co to je metafora?*

²⁴ Viz např. výrok učitelky: *Ale já chci název, já chci název, jak se tomu říká?*

²⁵ Ta je obvykle pouze detekována a učitel čeká, až mu žáci nabídnou novou – správnou – odpověď (srov. Šedová; Švaříček 2010).

Obr. 1: Podíl odpovědí na otevřenou a uzavřenou otázku



Jde o poměrně významný rozdíl, zvláště pokud si uvědomíme, že mezi otevřenými otázkami je řada takových, které ani nemohou být hodnoceny jako nesprávné²⁶. Znamená to, že pokud učitel pokládá otevřenou otázku, zvyšuje se pravděpodobnost, že žáci odpovídní nesprávně, což obvykle vede k prodloužení celé komunikační sekvence.

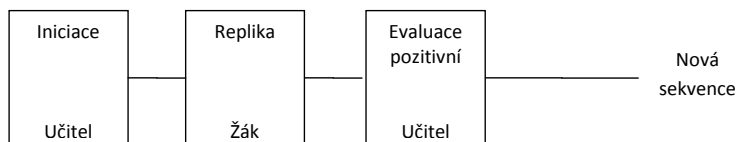
Komunikace iniciovaná učitelem tudíž nabývá dvou základních variant – základní a rozšířené. Schéma 1 zachycuje první z nich, typickou I-R-F sekvenci, kdy učitel klade otázku²⁷, žák odpovídá správně, učitel správnost potvrzuje tím, že sekvenci ukončí (koncovka) a iniciuje novou výměnu.

Pokud žák odpoví nesprávně, učitel ve 26 % případů jeho odpověď odmítne a sám podá správnou odpověď, čímž je sekvence ukončena. Taková situace by rovněž odpovídala schématu 1, jen s tím rozdílem, že evaluace není pozitivní nýbrž negativní. Častěji ovšem (74 % ze všech případů negativní zpětné vazby) učitel vyše

do třídy výzvu k nové odpovědi (reiniaci), čímž dochází k rozšíření celé sekvence (viz schéma 2). Následuje nová či modifikovaná žakovská replika, a stejně jako u základní struktury koncovka v podobě pozitivní evaluace.

V konečném důsledku můžeme konstatovat, že žakovská chyba ze strukturního hlediska vede k prodloužení sekvence. To, jak jsme popsali v jiném z našich textů (Šedová; Švaříček 2010), vyvolává určité podráždění na straně učitelů, jež je dané zřejmě pocitem, že se hodina „neposouvá“ kupředu. Komunikace iniciovaná učitelem však povětšinou směřuje k vymístění chyb z výukové komunikace (učitel se ptají tak, aby žáci odpovídali správně), jednotlivé sekvence se hladce střídají a hodina plyne předvídatelným způsobem dopředu. Zároveň ovšem dochází k určitému didaktickému vyprázdnění, neboť pokud učitel nepátrá po chybách a zdrojích žakovského neporozumění, může jen stěží stimulovat autentické učení na straně žáků.

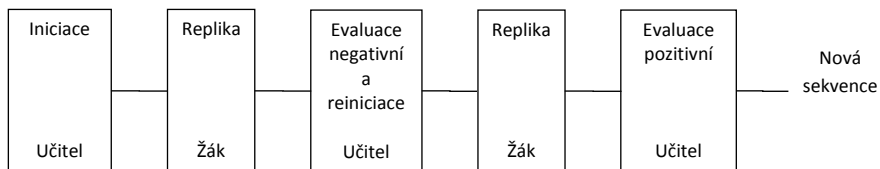
Schéma 1: Základní I-R-F struktura



²⁶ Např. *Co se vám vybaví, když se řekne kultura?* nebo *Byli jste někdy v Brně u Kapucínů, děčka? Na výletě?*

²⁷ Nejčastěji uzavřenou a kognitivně nenáročnou.

Schéma 2: Rozšířená I-R-F struktura



Komunikace iniciovaná žákem

Uvedli jsme, že žáci iniciují komunikaci ve 27 % případů. Toto poměrně vysoké číslo můžeme porovnat se staršími údaji Samuhelové (1988)²⁸, podle nichž žáci zahajovali 14 % z celkového počtu komunikačních sekvencí. Nárůst v čase můžeme vnímat pozitivně, neboť žákovská iniciace znamená otázku položenou učiteli, a jako taková obsahuje významný potenciál ve vztahu k žákovskému učení. Žák se pro danou chvíli ujímá řízení komunikace s cílem získat partikulární informaci, která doplní vědění, jež si již osvojil.

Detailnější prozkoumání našich dat však ukazuje, že jen menšina **žákovských iniciací** představuje otázky vztahové k probíranému obsahu (nadále je budeme označovat jako autonomní žákovské otázky). Většina žákovských iniciací²⁹ je organizačního charakteru. Žáci se typicky doptávají na instrukce, které jim učitel zadal, požadují jejich opakování či navrhují modifikaci organizačních řešení (například termínů odevzdání úkolů a podobně). Ve výsledku tak žákovské iniciace představují spíše jakési zbrzdění, než potenciál rozvíjet téma hodiny.

Ukázka 3:

Učitelka: Vemte si sešit, napište si balada. (*učitelka začíná psát na tabuli, žáci vytahují sešity, ve třídě je mírný šum*) Dnešní datum. Takže jak jsme říkali, balada je lyrickoepická nebo lyrická báseň.

Žákyně Jana: Co to je, pančelko?

Učitelka: Balada, lyrickoepická nebo lyrická báseň. (*ukazuje fixou na tabuli na text, který před chvílí napsala*) Lyricko-epická, lyrickoepická nebo lyrická báseň. (*žáci píšou do sešitů*) S tragickým koncem. Nebo spíše s tragickým dějem a ponurým koncem. Takže s tragickým...

Žák Petr: S tragickým dějem?

Učitelka: Dějem. Ponurým koncem. Ale né vždycky, jo!? Někdy ta balada končí normálně, né špatně, tragicky. Pod to, ... (*učitelka zvedá tabuli, bude pokračovat ve psaní, žáci stále píšou do sešitů*)

Žákyně Lucie: Jak je to s tím koncem?

Učitelka: Tak máte to tady napsané, prosím vás. (*ukazuje na nápis na tabuli, ke třídě je otočená bokem*) Lyricko epická nebo lyrická s tragickým dějem, ponurým koncem.

Situace, kterou jsme citovali, vytváří podmínky pro to, aby žáci položili otázku, která by jim umožnila ujasnit si výklad učitelky

²⁸ Vzorek činilo 22 vyučovacích hodin odučených na 2. stupni ZŠ v Bratislavě.

²⁹ Připomeňme, že v celé této analýze pracujeme pouze s těmi fázemi hodiny, které jsou věnovány samotné výuce.

(např. zda balada končí či nekončí tragicky, a co to znamená tragický konec). Přesto jejich dotazy směřují pouze k tomu, aby si přesně zapsali diktát učitelky, funkci dotazů je v zásadě řídit tempo tohoto diktátu.

To samozřejmě neznamená, že by se v našem materiálu žákovské otázky vztažené k učivu vůbec nevyskytovaly. Celkem jsme jich napočítali 80, to znamená 15 % z celkového počtu žákovských iniciací. Autonomní žákovské otázky mohou být motivovány zájmem žáků o to, co učitel říká. V takovém případě mají podobu „udíček“, které žáci nadhazují, aby učitel rozvinul svůj výklad. Dokládá to následující ukázka:

Ukázka 4:

Učitelka: Když to spočítáme, *(ukazuje na tabuli, kam postupně zapisovala státy bojující proti Habsburkům ve třicetileté válce)* to tady nemáme ještě ty Čechy, kteří už byli poraženi, tak napočítáme, že proti Habsburkům stálo?

Žáci ze třídy: Šest. Šest států.

Učitelka: Šest států. Když bychom vzali ty Čechy, tak by jich vlastně bylo...

Žákyně: Sedm.

Učitelka: Sedmý stát. Přesto ti Habsburkové tak dlouho odolávali, třicet let.

Žák Martin: A prohráli?

Učitelka: A... to se teprve dozvíme. Velikou zásluhu na tom, že ti Habsburkové pořád vyhrávali a byli tak dobří, měl jeden český šlechtic, který byl vlastně zrádce, protože původně byl protestant, byl členem Jednoty bratrské, ale přestoupil ke katolíkům a jmenoval se Albrecht z Valdštejna. Ten Albrecht z Valdštejna se stal vynikajícím velitelem císařských vojsk a vyhrával jednu bitvu za druhou. Když už to vypadalo, že opravdu už ti Habsburkové musí prohrát, tak stejně on vždycky vyhrál. Na vlastní náklady, za vlastní peníze pořídil mnohatisícovou armádu a tu armádu si perfektně vycvičil a vyhrával...

Žák Michal: A proč za svoje peníze?

Učitelka: No, za svoje peníze, za své peníze, já vám řeknu, jak k nim přišel. Když, když potrestali ty pány po Bílé hoře, tak jim zabavili jejich majetky a velkou část těch majetků si přivlastnil právě ten Albrecht z Valdštejna. Takže on se obohatil právě na popravě a zabavení majetků těch českých pánů a měl ... byl nesmírně bohatý, ano, takže on na to ty peníze měl.

Druhým motivem pro kladení autonomních otázek je neporozumění na straně žáků. K žákovskému neporozumění dochází nepochybně velmi často, přesto se takto motivované otázky objevují poměrně zřídka. Předpokladem je totiž to, že si žák vůbec uvědomí rozpory v prezentaci látky a otevřenost učební situace. Je to situace zcela odlišná od situace v ukázce 3, v níž je zjevné, že žáci nad prezentovaným obsahem nijak nepřemýšlejí, berou jej jako daný a určený k pamětnímu osvojení. V následující ukázce (5) učitelka v hodině občanské výchovy vyzývá žáky, aby sestavili seznam masových médií, která nejčastěji využívají. Při následné prezentaci vychází najevo, že žáci nemají jasno v tom, co lze vlastně mezi masmédiá zařadit. Žáci jsou aktivní při detekci svého neporozumění a ohledávání hranic prezentovaného pojmu.

Ukázka 5:

Žákyně Radka: Takže první je počítač, potom je ... pak ta televize. **A mohla by tam být rodina a takové?**

Jiná žákyně ze třídy: To nejsou média.

Učitelka: To je takové, o tom bysme mohli diskutovat. My jsme si říkali, že média slouží ke sdělování informací. Slouží třeba i k zábavě. Tak určitě, když jste doma, tak zažijete spoustu legrace. Určitě vám mamka, taťka sdělují nové věci, ale zase kdybysme měla přirovnat mamku a taťku k televizi a počítači...

Žáci ve třídě: (smích)

Učitelka: Tak asi ... (*kroutí hlavou*)

Žák Martin: A sport teda?

Jiný žák ze třídy: Sport?

Učitelka: Sport jako média. Zase, ve sportě dostáváš nové zkušenosti, poznáváš nové kamarády, ale já si pod tím médiem představím spíš nějakou tu sdělovací techniku. Takže to bysme asi mohli diskutovat, já bych to tam nezařadila, Martine. Víím, že jsi sportovec, ale to bych tam asi nezařadila.

Zatímco struktura komunikace iniciovaná učitelem je trojčlenná (iniciace – replika – evaluace), komunikace, kterou iniciuje žák, sestává pouze ze dvou částí. Po žákovské iniciaci přichází **replika učitele**, čímž se celá sekvence uzavírá, případně (jako v ukázce 5) následuje další žákovská iniciace a vzniká řetězec žákovských iniciací a učitelových replik. I libovolně dlouhý řetězec je ovšem vždy uzavřen učitelskou replikou. Tyto koncovky jsou často charakteristické jistou mírou tlaku učitele na přetnutí řetězce žákovských iniciací a navrácení se ke klasické I-R-F struktuře. To lze ilustrovat na následující ukázce z hodiny dějepisu.

Ukázka 6:

Učitelka: Podíváme se do pravého dolního rohu. (*ukazuje do pracovních listů, které žákům rozdala*) A v pravém dolním rohu máme snad nejslavnějšího muže, který musel opustit zemi. A to kdo? Podívejte se.

Žák Luboš: Jan Amos Komenský.

Učitelka: Je to Jan Amos Komenský. Co o něm víme, kdo to byl ten Jan Amos Komenský?

Žákyně: To byl ten...

Žák David: On založil tady tu školu nebo co.

Učitelka: Tahle škola se jmenuje Jana Amose Komenského, ale nezaložil ji.

Žákyně Jitka: Učitel.

Učitelka: Byl to...

Žákyně Jitka: Učitel národů.

Učitelka: Byl to učitel, významný pedagog, který se...

Žák David: A kdo založil tady tu školu?

Učitelka: Davide, až půjdeš, tak si můžeš přečíst, máš tam dvě pamětní desky ve vestibulu a tam se to dočteš, jo? Takže zvedni oči trošičku nad schody, tam si to přečti.

Žák David: Já vím, kdo to založil.

Učitelka: No vidíš, tak tedka si o tom nebudem říkat. Jan Amos Komenský měl metodu, která se nazývá škola...

(*šum ve třídě*)

Učitelka: Škola čím?

Žák Petr: Hrou.

Učitelka: Hrou, správně.

Vidíme, že na iniciaci žáka Davida (*A kdo založil tady tu školu?*) učitelka odmítá přímo odpovědět. Tím se dostáváme k základnímu distinktivnímu rysu, který odlišuje komunikaci iniciovanou učitelem a žákem. Žák může učiteli položit otázku, ale nemůže vymáhat její zodpovězení. Naproti tomu, pokud je iniciátorem učitel, může svoji otázku klást stále znovu, dokud není spokojen se žákovskou replikou. Sekvenci totiž vždy ukončuje učitel, ať už ji inicioval kdokoli. Učitelskou koncovku mohou žáci pouze oddálit (*Já vím, kdo to založil.*), ale nemohou jí zamezit. Učitelka jednak ukončuje sekvenci explicitním prohlášením (*No vidíš, tak tedka si o tom nebudem říkat.*), jednak tím, že sama zahajuje novou sekvenci (*Škola čím?*), kterou s jistou emfází evaluuje (*Hrou, správně.*), čímž dává najevo návrat ke komunikaci iniciované učitelem.

Učitelé podle všeho I-R-E strukturu vnímají jako základní modus, v němž se cítí komfortně a mohou efektivně řídit situaci ve třídě. Přechod ke komunikaci iniciované žákem představuje určité narušení homeostázy, jež vyvolá snahu o její znovuustavení. Jestliže v ukázce 6 učitelka tímto způsobem zacházela se žákovskými iniciacemi, jež odváděly pozornost stranou od probírané

látky, v následující ukázce klade žák otázku směřující přímo k aktuálně exponovanému učivu. Jde o hodinu českého jazyka, procvičuje se psaní předpon s- a z-. Vyvolaná žákyně odpoví špatně – domnívá se, že se ve slově *slevit* píše předpona z-. Učitelka detekuje chybu a vysvětluje správné řešení, do čehož vstupuje se svou iniciací žák Tomáš.

Ukázka 7:

Žákyně Lucie: Slevit vstupné...

Učitelka: Slevit vstupné.

Žákyně Lucie: Z.

Učitelka: A jáje. Tak co tam bude, slevit.

Žákyně Lucie: Asi s.

Učitelka: Jak se řekne, jak se napíše sleva?

Žáci ze třídy: S.

Učitelka: S, takže od sleva je slovo příbuzné slevit. Takže slevit musíme napsat s. Ale pozor, *(otáčí se k tabuli a rozevívá ji)* mám tam ještě jeden výraz. Takže podívej se, učili jsme se tvoření slov. *(píše na tabuli „sleva – slevit“)* Sleva, z toho vzniká výraz slevit. Tím, že vlastně ke kořenu přidám jinou příponu. *(naznačuje prstem dělení slova)* Ale, jak potom řeknu výraz, něco zlevnit? Jak to mám napsat?

Žáci ze třídy: Z.

Učitelka: Ano. *(píše na tabuli „zlevnit“)*. Podívej se, když něco zlevňuji, tak tady už máte jiné písmenko, podívej se. Ano? Učili jste se tvoření slov, sleva a slevit, ale zlevnit je z, takže pozor na to. *(ukazuje prstem na různé části slov)*
(odchází od tabule)

Žák Tomáš: *Vždyť to je ale stejně sleva a zlevnit.* *(ukazuje dlaní blazeovaně na tabuli)*

Učitelka: Myslíš?

Žák Tomáš: Tak co je tam...

Učitelka: *(skáče mu do řeči)* Asi to není stejné, protože, protože podívej se, při tvoření slov, ano *(ukazuje na tabuli, střídavě otáčí hlavu směrem k tabuli a směrem k žákovi)*, kořen máš tady co? *(jde k tabuli, ukazuje na kořen)*

Žák Tomáš: Slev-

Učitelka: Dobře, koncovka je -a. Ted k tomu přidám vlastně příponu -it. Ale zlevnit se píše se z. *(delší pauza)* Protože...

Žák Tomáš: *(vpadá jí do řeči, předcházející pauza totiž vypadala, jako by učitelka měla celou věc za vysvětlenou)* **A tam je ten základ co?**

Učitelka: Prosím?

Žák Tomáš: **Tam je ten základ co u toho zlevnit?**

Učitelka: Tak co je tady? Zlev a přípona nit.

Žák Tomáš: **Tam je slev a tam zlev, tak.** *(tváří se nespokojeně, dává najevo, že odpověď učitelky není dostatečná)*

Učitelka: No ano, bohužel. Víš co, tady máš pravidla, tak si to najdi, ano. *(podává mu Pravidla českého pravopisu, Tomáš se otráveně rozhlíží po třídě, žáci se chichotají.)* Najdi si tam slevit a zlevnit. A za chvíli nám to ukážeš.

Žák Tomáš: No jo.

(Učitelka pokračuje v procvičování se třídou. Když je cvičení dokončeno, obrací se na Tomáše.)

Učitelka: Už jsi našel?

Žák Tomáš: *(něco huhlá)*

Učitelka: Našel? Slevit? Které hledáš první? *(naklání se nad ním)* Anebo zlevnit?

Žák Tomáš: Zlevnit, zlevní, zlevnil něco. *(čte z knihy)*

Učitelka: Zlevnil něco, ano. Tak, zlevnit je, vlastně tam, děcka, funguje pravidlo dokončení děje, ano. Tady tohoto, zlevnit, *(přistupuje k magnetické tabuli a ukazuje na ní)*

tady máte tu kartičku, dokončení děje, zlevnit.

Žák Tomáš: No jo, no.

Učitelka: No. A slevit sis našel?

Žák Tomáš: Ano, je tam.

Učitelka: Je tam slevit?

Žák Tomáš: Jo.

Učitelka: Ano? Já už jsem myslela, že jsem teda udělala chybu. Tak, je to dobře. *(usmívá se směrem ke třídě)*

Žák Tomáš zde projevuje značnou houževnatost. Ačkoli je jeho iniciativa učitelkou přijímána s jistotou nevolí, opakovaně reinitiuje svoji otázku, čím je dána prapropisná odlišnost mezi dvěma významově téměř identickými slovtvornými základy. Učitelka mu nejprve odpovídá. Když už řetězec žákem iniciované komunikace začíná být příliš dlouhý, celou situaci razantně převrací. Zadává žákovi úkol a stává se tak iniciátorkou další komunikační sekvence. Žák, který původně pokládal otázky a důrazně se dožadoval odpovědi, se znovu ocitá v klasické žákovské roli – je kontrolována a evaluována jeho práce se slovníkem. Obě strany si přitom zřejmě uvědomují vztahovou stránku této transakce: jde o to, kdo získá převahu. Zajímavý je závěr celé výměny, učitelka nejprve žáka přiměje dvakrát opakovat správnou odpověď (*A slevit sis našel? --- Je tam slevit?*), což není v rámci I-R-F struktury standardní, a následně evaluuje nikoli žákovský, ale svůj vlastní výkon (*Tak, je to dobře.*), s ironickým odkazem k tomu, že byl tento žákem zpochybněn (*Já už jsem si myslela, že jsem udělala chybu.*). Situace byla zřejmě vnímána jako obzvláště závažné narušení řádu, jež musí být napraveno mimořádnými prostředky. Proto jednak zastoupí žáka v tom bodě, který se on sám zdráhal realizovat (uznání dostatečnosti odpovědi učitelky), jednak zdůrazní rozdíl v komunikačních pozicích reinitiací správně zodpovězené otázky. Učitelka zkrátka nemusí odpovídat ani tehdy, jestliže žák její odpověď hodnotí jako neuspokojivou, zatímco u žáka má právo požadovat odpověď tolikrát, kolikrát sama uzná za vhodné.

V případě komunikace iniciované učitelem bylo účelné posuzovat otázky učitele podle jejich otevřenosti a náročnosti. V případě žákovských iniciací jsou takováto kritéria irelevantní. Žák totiž nemůže být arbitrem správnosti odpovědi učitele, tudíž jím kladená otázka nemůže být míněna jako uzavřená. Typicky se ptá na to, co nezná, a nemá představu o množině možných odpovědí. Stejně tak si neklade za cíl vyvolat u učitele nějaký typ kognitivních procesů.

Základním rozdílem mezi komunikací iniciovanou žákem a učitelem je skutečnost, že struktura komunikace iniciované žákem je dvoučlenná – dále ji budeme značit I_z-R_u (iniciace žáka – replika učitele). Ačkoli učitel komunikační sekvenci nezačíná, ukončuje ji. Zatímco I-R-F struktura má tendenci se reprodukovat, neboť po učitelské zpětnovazební koncovce přichází okamžitě nová učitelská iniciace³⁰, I_z-R_u struktura je velmi labilní a neustále směřuje ke svému ukončení. Jakmile totiž učitel formuluje svoji repliku, má tendenci sám iniciovat další sekvenci a tím změnit typ komunikační struktury (viz schéma 3). Existují i případy rozšířené I_z-R_u struktury, tak jak ji zachycuje schéma 4; nejsou však příliš běžné. Žák totiž musí vyvinout značné úsilí (jak jsme viděli v ukázce 7), aby dokázal svoji otázku reinitiovat. Naproti tomu učitel v rámci rozšířené I-R-F struktury žádné potíže tohoto druhu samozřejmě nemá. Přes uvedené odlišnosti mají obě struktury společný jeden důležitý rys: k jejich rozšiřování pokaždé vede neznalost nebo neporozumění žáka (nikoliv učitele). Ve struktuře I-R-F je tato neznalost detekována učitelem, v I_z-R_u struktuře ji žák odhaluje sám.

³⁰ Výukový dialog potom sestává ze série po sobě jdoucích I-R-F sekvencí.

Schéma 3: Základní I_z-R_u struktura

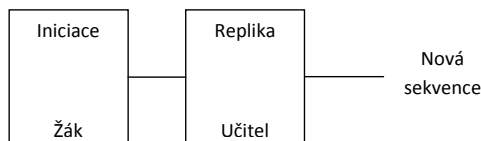
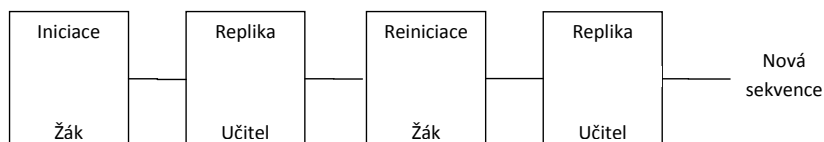


Schéma 4: Rozšířená I_z-R_u struktura



Hra na učitele: žákovské iniciace iniciované učitelem

V našem materiálu jsme identifikovali ještě jeden typ dialogické struktury. Jde o strukturu, v níž jsou žáci iniciativní, avšak jejich iniciace jsou řízeny učitelem. Následující ukázka je z hodiny občanské výchovy. V předcházející hodině žáci dostali za úkol na velkou čtvrtku papíru namalovat obrys koně a do tohoto obrysu nakreslit různé předměty, které jsou spojeny s jejich koníčky. Nyní učitelka postupně vyvolává jednotlivé žáky, aby své obrázky prezentovali před třídou.

Ukázka 8:

Žák Milan: (*jde k tabuli*) Milá paní učitelko, milí žáci, nakreslil jsem si projekt Můj koníček. Můj koníček obsahuje věci jako kolo, na kterém rád jezdím, počítač, na kterém rád programuji a hraji, pak rád jezdím na hory, bohužel ne moc často, rád poslouchám muziku, jak potichu, tak i nahlas a rád hraji různé míčové hry.

Učitelka: Ehm. Tak, nějaká otázka? Bára?

Žákyně Bára: Jaké míčové hry?

Žák: Je jich spousta.

Žákyně Bára: Jaké míčové hry?

Žák Milan: Vybiša, házená, fotbal, všechno.

Učitelka: Ehm.

Žákyně Bára: (*žákyně se hlásí a ptá se*)

A proč jako neděláš žádné ten míčové sport nějak víc?

Žák Milan: (*žák něco nesrozumitelně huhlá*)

Učitelka: Ještě nějaká otázka?

Žákyně Petra: A lyžuješ jak dlouho? Jak dlouho lyžuješ?

Žák Milan: No dlouho, tak hm, já si to nepamatuju už.

Učitelka: Ehm. Takže k těm největším koníčkům. Jo, Jirka ještě, pardon.

Žáka Jirka: Můžu se zeptat, co máš za počítač?

Žák Milan: Kompl verzi?

Žáka Jirka: No.

Žák Milan: Na 2,9 Ghz, 2 GB RAM, HD 483. Nic víc.

Žáka Jirka: To stačí, dík.

Žákyně Jitka: A co programuješ?

Žák Milan: Web stránky.

Učitelka: Takže tvým největším koníčkem je jízda na kole nebo kolo celkově nebo? Protože z toho obrázku je patrné, že to kolo je asi největší, takže to kolo?

Žák Milan: No asi jo.

Učitelka: Jak často vyrazíš na kole?

Žák Milan: Snažím se nejmíň jednou do týdne. Ale teď to moc nejde.

Učitelka: Když nám nepřeje počasí. A kam jezdíváš tady po Brně?

Žák Milan: Tak různě.

Učitelka: Ehm. Tak jo, děkujem. Žákovskou.

Vidíme, že je zde velký prostor pro repliky žáků (jde o hodinu, v níž byl podíl žákovské verbální aktivity vůbec největší v celém vzorku). Žáci jednak představují svůj obrázek poměrně rozvítými větami, jednak kladou otázky směrem k prezentujícímu. Žákovské iniciace jsou ovšem vyvolané učitelkou (*Tak, nějaká otázka?*). Učitelkou je také kontrolována délka té které sekvence – například je utnuta sekvence iniciovaná Bárrou, přestože žák na poslední otázku neodpovídá. Stejně tak je na jedinou výměnu omezena sekvence iniciovaná Petrou. V obou případech učitelka signalizuje přechod k další otázce. Důvodem je zřejmě nejistota prezentujícího žáka v odpovědích a jeho neochota již sdělené údaje konkretizovat. Učitelka tuto aktivitu naplánovala tak, aby byla pro děti příjemná, nikoli aby je přiváděla do úzkých – například tím, že by žák Milan musel uznat, že vlastně žádného pořádného koníčka nemá. O samotné informace zde příliš nejde, proto vyučující nemá zájem o to, aby se žáci chovali až příliš „učitelsky“ a důsledně trvali na zodpovězení svých dotazů. Symptomatické je, že závěrečné otázky patří učitelce (je tomu tak všech po sobě jdoucích prezentacích), která

tím definitivně uzavírá možnost, že by mohly přijít další nepředvídatelné a potenciálně ohrožující žákovské iniciace. Celý úryvek svědčí o dvou protichůdných tendencích: učitelka povzbuzuje žákovskou iniciativu a zároveň se jí snaží redukovat. Je zde jasně vymezené hrací pole a pravidla hry určuje učitelka.

Struktura Hry na učitele se vyskytuje v mnoha variacích. Ačkoli se můžeme setkat i s uspořádáním, kdy učitel organizuje žákovské iniciace směrem k sobě³¹, mnohem typičtější je usměrnění žákovských iniciací směrem k jiným žákům – žák, který iniciuje danou sekvenci, se tak vlastně dostává do jakési kvaziučitelské pozice (proto volíme název Hra na učitele). Jde o zásadní rozdíl oproti komunikaci iniciované žákem, kdy žáci v drtivé většině případů zaměřují své iniciace na učitele³².

Následující ukázka je z hodiny dějepisu. Učitelka organizuje zkoušení tak, aby byli zapojeni všichni žáci. Dva žáci – Leoš a David – jsou zkoušeni u tabule. Otázky kladou žáci ze třídy. Každý zkoušený má dostat osm otázek, celkem je tedy třeba jich vymyslet šestnáct. Kromě zkoušených jsou u tabule ještě dvě zapisovatelky, které zapisují, jestli na danou otázku odpověděli správně nebo špatně. Naopak učitelka se přemísťuje do zadu do třídy, mezi žáky.

Ukázka 9:

Učitelka: Prosím vás. Honzo? (vyvolává hlásícího se žáka)

Žák Honza: (pokládá otázku) V Čechách dostávaly pevnosti jména podle panovníků. Jak se dvě pevnosti jmenovaly?

Učitelka: Ehm (znamení souhlasu, otáčí se na zkoušené žáky) Jsi první Leoši, tak ty.

Žák Leoš: Takže.

³¹ Žáci například mají učitelé klást otázky tak, aby uhodli, jakou historickou postavu představuje.

³² Pokud se na něco ptají spolužáka, dělají to patrně často potichu a mimo veřejný proud komunikace.

Učitelka: *(projde uličkou u katedry dozadu a obrátí se čelem k tabuli - stojí jakoby uvnitř třídy)* Chceš jenom dvě pevnosti? *(k Honzovi)*

Žák Honza: No, jenom ty dvě pevnosti.

Učitelka: Dobře. Podle panovníků, takže byla to pevnost...

Žák Leoš: Leopold, Leopoldov.

Učitelka: Ano.

Žák Leoš: A... taa... Terezín, Terezín.

Učitelka: Terezín. A David ti ještě přidá teda.

Žák David: Josefov.

Učitelka: Josefov podle Josefa II., dobře. Souhlasíš, Honzo?

Žák Honza: Jo. *(přikývne)*

Učitelka: Další otázka. Maruško. *(vyvolává hlásící se žáky)*

Žákyně Maruška: Za jakého císaře došlo k tureckým válkám?

Žák David: Za Leopolda.

Učitelka: No? Dru? *(opět mluví k žákovi ze zadní části třídy)*

Žák David: Druhého.

Učitelka: Dobře. Souhlasíme. Ano. Další otázka. Druhé kolo, děcka. Ale rychle, ano? Máme moc práce.

Žák Filip: Jaké druhy roboty existovaly? *(huhlá, není mu rozumět)*

Učitelka: Ještě jednou? *(je ve předu, ptá se od katedry)*

Žák Filip: Jaké druhy roboty existovaly?

Učitelka: Druhy roboty? To je poslední látka, pokud si vzpomínám.

Žák Leoš: Pěší a potažní.

Učitelka: Nechceš vysvětlit? *(na zadávajícího žáka, ale nečeká na odpověď a pokračuje do třídy)* Může být další otázka, vysvětlit tyto dvě roboty. V pořádku. Souhlasíme? *(k Filipovi)*

Žák Filip: Jo.

Učitelka: Ano? Tak pojďme. Honem, Michale, čekáme nějakou otázku, děvčata tady. *(vyvolává hlásícího se žáka Petra)*

Žák Petr: Jaké ty státy byly nejsilnější

v Německu?

Učitelka: Ano. *(přikývne)*

Žák David: Bavorsko, Prusko a... S...

Učitelka: Prusko a?

Žák David: Sasko.

Učitelka: Ano, souhlasí? *(krátký pohled na Petra)*

Žák Petr: Jo.

Opět jsme svědky toho, že jsou žakovské dotazy přímo iniciované učitelkou, která kladení otázek urychluje, povzbuzuje žáky k větší aktivitě. Žáci, kteří pokládají otázky, nejsou ve zcela jednoznačném postavení. Sice mají možnost (dokonce zadání) evaluovat odpověď na otázku, kterou položili, zároveň jsou však i oni sami stále hodnoceni. Je hodnocena adekvátnost jejich otázky – všimněme si, že poté, co žák ze třídy položí otázku, zkoušený žák ihned neodpovídá, nýbrž je do komunikační struktury vsunuta ještě replika učitelky, která otázku odsouhlasí nebo upřesní. K dalšímu hodnocení iniciátorů dochází ve chvíli, kdy mají sami evaluovat odpověď zkoušeného, učitelka totiž sleduje, zda sami znají správnou odpověď. Celý řetězec má složitou architekturu: žáci ze třídy (zkoušející) a žáci u tabule (zkoušení) spolu hovoří přes prostředníka. Učitelka vždy repliku směřovanou od žáků k žákům zachytí, upraví, ohodnotí a teprve potom ji pošle dál.

Vzhledem k variantnosti struktury Hry na učitele je obtížné vytvořit zobecnující schéma. Připojujeme tedy dvě různé varianty, přičemž první z nich odpovídá ukázce 8, druhá ukázce 9. Obecně můžeme konstatovat, že jde o hybridní spojení dvou předcházejících struktur, kdy se sekvence iniciované žáky ocitají uvnitř širší metastruktury, která je řízena a kontrolována učitelem (metainiciace, mediace, metaevaluace).

Schéma 5: **Struktura Hry na učitele** – varianta 1

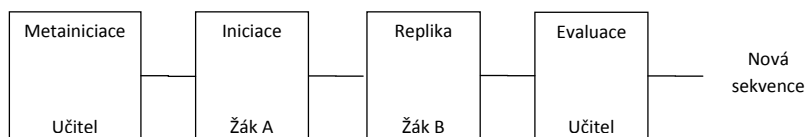
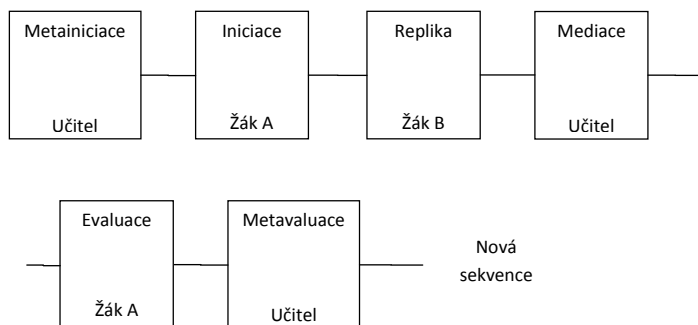


Schéma 6: **Struktura Hry na učitele** – varianta 2



Závěrem: komunikační struktury a vztahy ve třídě

V tomto textu jsme si kladli za cíl popsat různé typy komunikačních struktur, které se objevují v rámci výukového dialogu na druhém stupni základní školy. Díky tomu, že se můžeme opřít o řadu výzkumů pedagogické komunikace, které byly provedeny v období od sedmdesátých do devadesátých let minulého století, můžeme shrnout některé obecné trendy v komunikaci mezi učitelem a žáky. Oproti minulosti se komunikace stala více dialogickou (monologický výklad učitele je zcela zřetelně na ústupu), a tím se rozšířil komunikační prostor věnovaný žákům – žákovské verbální aktivity nyní vyplňují více času v rámci každé vyučovací

hodiny a délka žákovských replik se prodloužila. Kromě toho se citelně zvýšila žákovská iniciativnost v tom smyslu, že mnohem častěji než v minulosti žáci sami iniciují komunikační výměnu, a to obvykle tak, že položí otázku učiteli.

Přesto lze stále za nejtýpější strukturu dialogické komunikace ve školní třídě považovat *komunikaci iniciovanou učitelem*. Tento typ struktury popsalo již mnoho autorů před námi a lze jej nepochybně považovat za základní typ komunikační struktury ve vyučování. Vedle toho jsme identifikovali dva další typy (*komunikace iniciovaná žákem a hra na učitele*), jimž dosud nebyla v odborné literatuře věnována soustředěná pozornost³³.

³³ Tím samozřejmě nechceme tvrdit, že si nikdo nepovšiml toho, že v některých situacích jsou to žáci, kdo iniciují komunikační výměnu. Nenalezli jsme však žádný systematictější rozbor či interpretaci tohoto jevu.

Koncentrace na komunikaci dialogickou, iniciovanou učitelem, jež nabývá podoby I-R-F struktury, je snadno vysvětlitelná. Jde totiž o vůbec nejrozšířenější komunikační strukturu v prostředí základního vzdělávání. Gavora (2005) uvádí, že stabilita této struktury dává vyučování určitý rytmus. Všichni aktéři vědí, jak se v průběhu střídání otázky, odpovědi a zpětné vazby chovat, a dokážou předvídat akce svých protějšků.

Komunikační struktura tak vytváří jasné mantinely, jimiž je řízeno chování učitele a žáků a zároveň jsou regulovány vztahy mezi nimi. I-R-F struktura totiž jasně determinuje situaci, kdy učitel určuje, kdo a o čem bude hovořit, a zároveň sám vyplňuje většinu komunikačního prostoru. Při zachovávání této struktury tedy učitel nepotřebuje usměrňovat žáky explicitními povely typu „odpověz mi na otázku“, nebo „neskákej mi do řeči“, protože rutinizovaná struktura sama o sobě udržuje žáky konformní s požadavky učitele. Její existence a ukázkující funkce přitom nejsou – jak ze strany učitele, tak ze strany žáků – plně uvědomovány a reflektovány.

Právě proto jsou zajímavé situace, když se komunikační struktura změní, a iniciativu převezmou žáci. Ačkoli je žákovská iniciativa v didaktických teoriích různého druhu často vyzdvižována jako důležitý zdroj pro učení, empirická data ukazují, že jsou žákovské iniciace přijímány učiteli s jistou nevolí. Domníváme se, že důvodem je právě podvojná funkce komunikačních struktur: na jedné straně umožňují přenos komunikovaných

obsahů (například zdůvodnění rozdílu mezi slovy slevit a zlevnit), na druhé straně slouží jako nástroj kontroly chování zúčastněných aktérů. Učitelka samozřejmě nemá nic proti zvýšenému zájmu žáka o dané téma, cítí se však ohrožena tím, že je to žák, kdo klade otázky a vymáhá odpověď. Jde o převrácení obvyklého řádu, které je vnímáno jako zpochybnění učitelské autority. Sekvence iniciované žáky jsou proto obvykle krátké, neboť učitelé mají tendenci co nejrychleji je ukončit a obnovením I-R-F struktury převzít opět vládu nad děním ve třídě.

Pod tímto zorným úhlem lze také vysvětlit výskyt struktury Hry na učitele. Ta totiž naplňuje jak požadavek na žákovskou iniciativnost (připomeňme, že nedostatečný prostor pro žákovskou iniciativu a rigidní dodržování I-R-F struktury bývá často podrobováno kritice – bližze viz Šedová 2009), tak učitelskou potřebu komunikaci řídit a usměrňovat. Co je podstatné: ten, kdo položí otázku, se pro danou chvíli ocitá v mocensky nadřazeném postavení vůči tomu, kdo má odpovídat. Struktura Hry na učitele je ovšem organizována tak, aby žáci kladli otázky jiným žákům, nikoli samotnému učiteli.

V samotném závěru našeho empirického zkoumání se tak vrátíme k myšlence Samuhelové (1988), kterou jsme citovali v prvním odstavci tohoto článku – vztahy mezi účastníky komunikace lze skutečně do určité míry vykládat jako atributy komunikačních struktur. V tomto smyslu je také třeba nad nimi přemýšlet a interpretovat je.

Literatura:

- ALEXANDER, R. *Culture and Pedagogy. Interational Comparisons in Primary Education*. London : Blackwell, 2001. ISBN 978-0-631-22051-0.
- BÁRTKOVÁ, H. Mikroanalýza vyučovacího procesu – aplikace metody A. A. Bellacka. In MAREŠ, J. (ed.). *Interakce učitel – žáci a učitel – studenti*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 1981, s. 130-135.
- BURNS, CH.; MYHIL, D. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*. 2004, roč. 34, č. 1, s. 35-50. ISSN 0305-764X.

-
- CAZDEN, C.B. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth : Heineman, 1988. ISBN 0-435-08445-3.
- DAVIS, O.L.; TINSLEY, D.C. Cognitive Objectives Revealed by Classroom Questions asked by Social Studies Student Teachers. In HAMMERSLEY, M. (ed.). *Case Studies in Classroom Research*. Philadelphia : Open University Press, 1986, s. 63-69. ISBN 0-335-15984-2.
- FLANDERS, N. *Analysing Teaching Behavior*. Reading : Addison-Wesley, 1970. ISBN 0-2010-2052-1.
- GALTON, M.; HARGREAVES, L.; COMBER, C.; WALL, D.; PELL, T. *Inside the primary classroom – 20 years on*. Routledge, 1999. ISBN 0-4151-7020-6.
- GALTON, M.; SIMON, B.; CROLL, P. *Inside the primary classroom*. Routledge, 1980. ISBN 0-7100-0423-0.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, P. Učitelove viacnásobné otázky. *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č. 2, s. 113-118. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GAYLE, B.M.; PREISS, R.W.; ALLEN, M. How Effective Are Teacher-Initiated Classroom Questions in Enhancing Student Learning? In GAYLE, B.M.; PREISS, R.W.; BURREL, N.; ALLEN, M. *Classroom Communication and Instructional Processes*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2006, s. 279-293. ISBN 0-8058-4423-6.
- HRDINA, L. Dialóg v pedagogickej komunikácii. In GAVORA, P., a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : Veda, 1988. s. 102-119.
- HUBELOVÁ, D.; JANÍK, T.; NAJVAR, P. Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CVP videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*. 2008, roč. 2, č. 1, s. 53-72. ISSN 1802-4637.
- JANÍK, T.; JANÍKOVÁ, M.; NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V. Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CVP videostudie fyziky. *Orbis scholae*. 2008, roč. 2, č. 1, s. 29-52. ISSN 1802-4637.
- JANÍK, T.; NAJVAR, P. Vidoestudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis scholae*. 2008, roč. 2, č. 1, s. 7-28. ISSN 1802-4637.
- JEFFERSON, G. On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters. In ATKINSON, J. MAXWELL; HERITAGE, JOHN (ed.). *Structures of Social Action: Studies of Conversation Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press, 1984, s. 191-222.
- MAREŠ, J. Interakce učitel – žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika*. 1975, roč. 25, č. 5, s. 617-628. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MEHAN, H. *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom*. Cambridge : Harvard University Press, 1979. ISBN 0-674-52015-7.
- PARKER, M.; HURRY, J. Teachers' use of questioning and modeling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*. 2007, roč. 59, č. 3, s. 299-314. ISSN 1465-3397.
- PRATT, N. „Interactive“ teaching in numeracy lessons: what do children have to say? *Cambridge Journal of Education*. 2006, roč. 36, č. 2, s. 221-235. ISSN 0305-764X.
- PRŮCHA, J. Jazyk a verbální komunikace jako činitelé výchovně vzdělávacího procesu. *Pe-*

-
- dagogika*. 1971, roč. 21, č. 6, s. 867-882. ISSN 0031-3815.
- PSTRUŽINOVÁ, J. Některé pedagogicko psychologické aspekty učitelských otázek. *Pedagogika*. 1992, roč. 42, č. 2, s. 223-228. ISSN 0031-3815.
- SAMUHELOVÁ, M. Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In GAVORA, P., a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : Veda, 1988, s. 55-73.
- SINCLAIR, J.M.; COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London : Oxford University Press, 1975. ISBN 0-1943-6011-3.
- ŠEĎOVÁ, K. Co víme o výukovém dialogu? *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 2, s. 11-28. ISSN 1803-7437.
- ŠEĎOVÁ, K.; ŠVAŘÍČEK, R. Zamlčené hodnocení. Zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*. 2010, roč. 15, č. 2., v tisku. ISSN 1803-7437.
- ŠVAŘÍČEK, R. Kritéria kvality kvalitativního výzkumu. In ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K., a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha : Portál, 2007, s. 28-50. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ZELINKOVÁ, Z. Verbální aktivita na hodinách mateřského jazyka. In MAREŠ, J. *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 1988. s. 158-166.

POMŮCKA (NEJEN) PRO VEDOUcí PRACOVNÍKY ŠKOL

Řízení školy. Odborný měsíčník pro ředitele škol. ISSN 1214-8679.

Již sedm let vychází, momentálně jako měsíčník, časopis *Řízení školy*. Čtenářům, zejména ředitelům a dalším vedoucím pracovníkům škol a školských zařízení, nabízí třináct rubrik orientovaných hlavně na otázky každodenního zvládnání školního chodu – nejen legislativní a ekonomické, ale také pedagogické, manažerské a další. Časopis se rovněž snaží vést čtenáře k reflexi jejich práce, ke sdílení dobré praxe, upozorňovat je na zdroje inspirace a poučení. Přestože jsou cílovou skupinou časopisu jednoznačně lidé ze školské praxe, časopis by mohl zaujmout i ty, co sledují vývoj dění v oboru dnes již snad poněkud úzce nazývaném „školský management“ v širším kontextu, a působí obvykle v jiných pozicích, než jsou role vedoucích pracovníků na základní či střední škole.

(mp)