

Šeďová, Klára

Co víme o výukovém dialogu?

Studia paedagogica. 2009, vol. 14, iss. 2, pp. [11]-28

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115397>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

CO VÍME O VÝUKOVÉM DIALOGU? WHAT DO WE KNOW ABOUT CLASSROOM DIALOGUE?

KLÁRA ŠEĎOVÁ

Abstrakt

Príspevok predstavuje teoretickú štúdiu zaměřenou na fenomén výukového dialogu. Text sumarizuje charakteristické vlastnosti výukového dialogu ve školním prostředí tak, jak byly popsány ve vybraných empirických výzkumech českých i zahraničních badatelů. Autoři těchto empirických studií konstatují existenci obecného vzorce výukového dialogu, dosud však nebylo vysvětleno, jakým způsobem a na základě jakých mechanismů se tento obecný vzorec udržuje. Zároveň víme jen málo o tom, jakým způsobem se individuální vlastnosti učitele promítají do podoby jeho komunikace se žáky.

Klíčová slova

pedagogická komunikace, výukový dialog, charakteristiky výukového dialogu, autentický dialog

Abstract

The paper is a theoretical study focused on classroom dialogue. It summarized the features characterizing classroom dialogue in formal education as they have been mapped in selected empirical studies by Czech and foreign scholars. The authors of these empirical studies claim there is a general pattern to classroom dialogue but no accounts of how and based on which mechanisms the general pattern has been maintained have been available. Little has been known of how individual characteristics of a teacher are reflected in her/his communication with students.

Keywords

educational communication, classroom dialogue, characteristics of classroom dialogue, genuine dialogue

Úvod

Výukový dialog představuje sled komunikačních výměn mezi učitelem a žáky ve vyučovací hodině. Mezi jeho charakteristické rysy patří střídání rolí mluvčího a adresáta, vzájemná reaktivita, aktivní naslouchání a hledání společného významu (srv. Gavora, 2005). Ačkoli bychom v rámci vyučovací hodiny

mohli nalézt delší pasáže, které lze považovat za monologické (obvykle jde samozřejmě o monolog učitele), i tyto sekvence jsou zasazeny do širší dialogické struktury. Komunikace ve vyučovací hodině má tudíž dialogickou povahu: střídají se repliky učitele a žáků, přičemž mluví na sebe vzájemně reagují,¹ a nalezení shody na významech obsahů, o nichž se komunikuje, tvoří samotnou podstatu učitelské práce. Jak uvádějí Edwards a Furlong (1987), v průběhu vyučování žáci přijímají a zpracovávají významy definované učitelem.

Výukový dialog bývá často chápán jako výuková metoda (srv. Svatoš, 2002), v tomto textu však pod pojmem výukový dialog rozumíme rámcovou strukturu veškeré komunikace ve vyučovací hodině. Cílem této studie je sumarizovat některé významné výsledky, k nimž zkoumání pedagogického dialogu dospělo, a naznačit možné směry dalšího bádání. Opřít se lze v tomto směru především o britské a americké zdroje, ačkoli také u nás a na Slovensku existuje řada autorů, kteří se problematice výukového dialogu věnovali či věnují.²

Zájem o výukový dialog je dán přesvědčením, že jde o vitální pedagogický nástroj. Teoretické přístupy tohoto druhu se odvozují především od prací Vygotského (1976) či Brunera (1978). Vygotskij postuloval propojení mezi jazykem a myšlením a zdůrazňoval roli, kterou jazyk sehrává v kognitivním vývoji dítěte. Jazyk je totiž na jedné straně médiem vyučování a učení, na druhé straně představuje materiál, který dítěti umožňuje konstruovat myšlenkové operace. Od původu je sociální (je to nástroj interakce mezi lidmi), v průběhu vzdělávání je internalizován a stává se součástí psychiky dítěte.

Vygotského důraz na verbální interakci mezi méně kompetentním dítětem a kompetentnějším dospělým (ztělesněný v konceptu zóny nejbližšího rozvoje) byl dále rozpracován v metafoře vyučování jako lešení³ (Bruner, 1978). Lešení znamená dočasnou podporu poskytovanou žákovi učitelem a je konstruováno s ohledem na získávání nějaké konkrétní dovednosti či znalosti. Jestliže dítě pracuje na nějaké úloze či problému, intervence dospělého je směřována k tomu, aby byl omezen stupeň volnosti při zpracování úlohy, což dítěti umožňuje koncentrovat se na tu parciální dovednost, již si má aktuálně osvojit. K vlastnostem lešení patří rovněž fakt, že je bezpečné, to znamená, že redukuje riziko neúspěchu žáků (Mercer, 2000).

Výukový dialog je samozřejmě chápán jako možné lešení, neboť řeč je klíčovým zdrojem kognitivního rozvoje dítěte. Vzdělávání je potom nahlí-

¹ Žáci například odpovídají na otázky učitele, učitel jejich odpovědi hodnotí či rozvíjí dále.

² Dokladem může být například Gavorova publikace *Učitel a žáci v komunikaci*, v níž je výukovému dialogu věnována poměrně rozsáhlá kapitola (Gavora, 2005).

³ Scaffolding.

ženo jako dialogický proces, do něž vyučující i žáci vnášejí určité významy a společně je reflektují a zpracovávají. Tato perspektiva implikuje, že uspokojivé či neuspokojivé výsledky žáků mohou být vysvětlovány skrze kvalitu výukového dialogu spíše než prostřednictvím poukazování na rozdílnou kapacitu žáků či schopnosti učitelů.

Řada autorů se tudíž snaží vytyčit normativní ideál takového vyučování, v němž je dialogu užíváno jako lešení. Wells (1999) tento typ výuky označuje jako „dialogické zkoumání“;⁴ Alexander (2004) používá termín „dialogické vyučování“;⁵ Skidmore (2006) „dialogická pedagogika“.⁶ V našem kontextu lze poukázat na Koláře a Šikulovou (2007) a jejich „vyučování jako dialog“. Náplň všech těchto koncepcí je velmi podobná.

Řeč školy

Každému, kdo prošel školním vzděláváním, je zřejmý fakt, že se ve škole mluví jinak než mimo ni. Vedle toho, že existují specifika v rovině lingvistické,⁷ je klíčová rovina pravidel, jimiž je utvářen výukový dialog. Cazdenová (1988) v této souvislosti zavádí termín žákovský registr, jímž se snaží postihnout očekávané a oceňované formy žákovského komunikačního chování. Žákovský registr zahrnuje například správné načasování replik, návaznost na téma nastolené učitelem či stručnost žákovské repliky. Jestliže žák některé z pravidel žákovského registru nedodrží, bývá učitelem napomenut nebo se mu nepodaří do komunikace vůbec zapojit (například v případě vykřikování, kdy je porušena zásada správného načasování repliky). Vzhledem k tomu, že školní jazyk či žákovský registr není pro děti přirozený, musí se do něj postupně socializovat, pokud mají ve škole uspět.

Skutečnost, že je schopnost participovat na komunikaci ve školní třídě do značné míry naučeným chováním, lze doložit některými pozorováními. Například Heath (1986) – v americkém kontextu – sledoval komunikaci mezi

⁴ Dialogic enquiry.

⁵ Dialogic teaching.

⁶ Dialogical pedagogy.

⁷ Školní jazyk je spisovný, gramaticky korektní, abstraktní a dekontextualizovaný, avšak zároveň velmi explicitní (vše, co chce mluvčí sdělit, musí být dokonale verbalizováno). Rovněž zahrnuje specifickou slovní zásobu – především odbornou vědeckou terminologií. Gavora (1998) v jedné ze svých empirických studií plasticky ukázal, jak školní děti přepínají mezi přirozeným kódem svého nářečí a spisovným jazykem vyžadovaným ve škole. Ve chvíli, kdy se komunikace ve třídě stávala emocionálně nabitou, sklouzávaly děti k nářečí, naopak klasické školní obsahy měly pevně fixovány na školní jazyk. (Když byly například výzkumníkem požádány, aby vysvětlily Archimédův zákon v nářečí, tvrdily, že je to nemožné.)

dětmi a dospělými v afroamerických rodinách a v rodinách učitelů.⁸ Jazyk učitelských rodin v tomto výzkumu byl dokonalým předobrazem školního jazyka: přes 50 % všech replik směřovaných k dětem tvořily otázky, a to ve směs otázky, na něž existovala odpověď známá jak rodiči, tak dítěti. Často se komunikace odehrávala kolem dětské knihy či jiného „edukačního“ materiálu (např. pexesa) a kladené otázky byly dekontextualizované.⁹ Mnohdy také otázky sloužily jiným funkcím, především jako vyjádření nespokojenosti s chováním dítěte a apelu na jeho korekci. Naproti tomu v afroamerických rodinách tvořily otázky jen 10 % z replik adresovaných dětem, mnohem čtenější byly přímé imperativy. Pokud byly otázky kladeny, byla ve většině případů jejich funkce zcela specifická: představovaly předeheru k vyprávění produkovanému tazatelem.¹⁰ Heath (1986) z těchto dat vyvozuje, že komunikace ve škole je velmi dobře kompatibilní s komunikací v učitelských rodinách. Naopak pro afroamerické děti představuje to, co se děje ve škole, něco nezvyklého. Otázky s předem známou odpovědí jsou mimo jejich zkušenost, nechápou, proč by na ně měly odpovídat. Neznají řadu objektů zobrazovaných na školních materiálech a obrázcích, s nimiž se učitelské děti seznámily prostřednictvím knih. A navíc nereagují na výzvy učitele ke změně chování, které jsou formulovány v tázacím tvaru,¹¹ neboť nevnímají jejich imperativní funkci.

Výukový dialog je zkrátka utvářen specifickými bázovými pravidly, jejichž nositelem a ochráncem je učitel. Na žákovi je, aby si tato – jen zřídka explicitně formulovaná – pravidla osvojil. Mercer a Edwards (1987) uvádějí, že pokud žák zná bázová pravidla, může se mu stát, že řekne něco, co není správně. Pokud je však nezná, může se mu stát, že bude hovořit nepatřičně – to znamená mimo školní kód. Vezměme si školní úlohu: „John běží rychleji než George. Nigel běží pomaleji než George. Kdo je nejrychlejší?“ Nesprávná odpověď by zněla „Nigel“ nebo „George“. Nepatřičná odpověď by mohla například znít, že lidé nepodávají vždycky úplně perfektní výkony a že možná Nigel prostě jen neměl svůj den (podle Mercer, Edwards, 1987). Stejně tak by ovšem bylo nepatřičné, kdyby žák na takto učitelem formulované zadání opáčil: „Víte co, já znám lepší úlohu,“ a předefinoval úkol. Bázová pravidla se totiž z velmi významné části týkají toho, kdo ke komu a za jakých podmínek hovoří, tedy struktury výukového dialogu.

⁸ Impulzem k této studii byla skutečnost, že po desegregaci amerických škol si řada učitelů stěžovala na komunikační pasivitu černošských žáků a jejich neschopnost odpovídat na jakkoli primitivní otázky.

⁹ Např. „Jaká je to barva?“ namísto „Jakou barvu mají Michalovy tepláky?“

¹⁰ Např. k otázce „Viděla jsi dnes ráno Maggie?“ zněla vhodná odpověď „Co se jí stalo?“ Pokud by adresát odpověděl: „Ne,“ mluvčí by se urazil.

¹¹ Např. „Nesundáš si kabát?“

Struktura výukového dialogu

Zásluhou Neda Flanderse a jeho pozorovacího systému bylo v 70. letech minulého století formulováno tzv. pravidlo dvou třetin (Flanders, 1970), které ve zhuštěné podobě vypovídá o rozložení komunikace ve školní třídě mnohé. Flanders ukázal, že: a) dvě třetiny z průměrné vyučovací hodiny jsou tvořeny verbální komunikací; b) dvě třetiny z tohoto času hovoří učitel; c) dvě třetiny objemu učitelské řeči představuje výklad či kladení otázek.

Existence tohoto pravidla byla následně doložena různými šetřeními napříč různými zeměmi (Alexander, 2001). Britský projekt ORACLE, v jehož rámci byla snímána pedagogická komunikace ve školách v 70. a 90. letech minulého století, poukázal rovněž na stabilitu tohoto pravidla v čase – výsledky byly přes dvacetiletý dostup téměř identické (Galton et al., 1980; Galton et al., 1999). Zdá se tedy, že zde narážíme na určitý invariant v pedagogické komunikaci.

Další invariant podle všeho představuje způsob, jímž jsou organizovány komunikační výměny mezi žáky a učiteli. Hugh Mehan se ve vlivné studii z konce 70. let minulého století pokusil popsat „sociální strukturu vyučování“ (Mehan, 1979a).¹² Mehan konstatoval, že základní organizační mechanismus vyučování tvoří tzv. IRE struktura, jež zahrnuje: (1) Iniciaci, kterou typicky představuje otázka učitele; (2) Repliku, jíž je žákovská odpověď; a (3) Evaluaci, tedy učitelovo zhodnocení repliky žáka.¹³ Jde tedy o třísořkovou sekvenci, kterou otevírá i uzavírá učitel. Vyučování probíhá podle Mehana jako sled takovýchto sekvencí, přičemž teprve po uzavření jedné sekvence pokračuje učitel ke druhé. Každá sekvence vrcholí pozitivní evaluací, to znamená, že může skončit až v okamžiku, kdy učitel obdrží správnou či požadovanou odpověď.¹⁴ Základní charakteristikou učitelských otázek je přitom fakt, že učitel zná odpověď, na kterou se ptá. Mehan proto označuje učitelské tázání jako elicítaci a tvrdí, že právě elicítace je klíčovým rysem, který odlišuje pedagogickou komunikaci od komunikace v jiných prostředích.¹⁵

¹² Ačkoli jde o práci starou třicet let provedenou na velmi nereprezentativním vzorku (jádrum studie jsou pozorování v hodinách jediné učitelky – Mehanovy kolegyně Courtney Casdenové), představuje dodnes východisko pro řadu badatelů v této oblasti.

¹³ Mehan v originále používá výrazy Initiation, Reply a Evaluation – odtud zkratka IRE.

¹⁴ V praxi často dochází k tzv. rozšířené IRE sekvenci, kdy učitel provádí negativní evaluaci žákovské repliky a opakuje iniciaci (často ve zjednodušené podobě).

¹⁵ V článku nazvaném příznačně „Kolik je hodin, Denisi?“ (Mehan, 1979b) ukazuje rozdíl mezi běžnou komunikační výměnou na příkladu určování času („Kolik je hodin, Denisi?“ „Půl třetí.“ „Děkuji, Denisi.“) a komunikační výměnou ve vyučování („Kolik je hodin, Denisi?“ „Půl třetí.“ „Velmi dobře.“).

K velmi podobným nálezům dospěli paralelně další autoři, například Sinclair a Coulthard (1975), kteří základní strukturu výukové komunikace definují naprosto shodně (pouze poslední člen řetězce neoznačují jako evaluaci, ale jako feedback, odtud zkratka IRF¹⁶ struktura). Trvalou persistenci tohoto jevu dokládá řada pozdějších i zcela aktuálních studií (srv. Galton et al., 1999; Alexander, 2001; Burns, Myhill, 2004; Pratt, 2006; Parker, Hurry, 2007). Ačkoliv nedisponujeme výzkumem tohoto druhu realizovaným v České republice, lze podobnou situaci předpokládat i u nás. S jistou rezervou se lze opřít o data, která v 80. letech minulého století pořídila v bratislavské základní škole Samuhelová (1988).¹⁷ 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 IRE modelu. Co je zajímavé: i při vytvoření specifického vzorku tzv. netradičně organizovaných hodin (tzn. hodin se skupinovým či problémovým vyučováním) se výsledky nijak dramaticky neměnily (Samuhelová, 1988).

Všimněme si, že IRE či IRF struktura jsou zcela kompatibilní s Flandersovým pravidlem dvou třetin; dvě ze tří replik v každé sekvenci jsou „obsazeny“ učitelem. Důsledné uplatňování takovéto strukturace hodiny bývá často označováno jako recitační scénář (Tharp, Gallimore, 1988) – učitel klade otázky a žáci prezentují naučenou látku (recitují). Ačkoli například Mehan zastával ve své analýze zcela neutrální pozici,¹⁸ je dnes takto identifikovaná struktura vyučování považována za poněkud rigidní a omezující žákovský potenciál k učení. Jednoduše lze říci, že neodpovídá představám o výukovém dialogu jako lešení (viz výše).

Toto podezření lze podpořit například nálezy McLureové a Frenche (1980), kteří v jedné ze svých studií rozkrývají, jak se žáci na prvním stupni vyrovnávají s úkolem odpovědět správně na otázku kladenou učitelem. Ukazují, že za správnou odpověď se nemusí skrývat faktická znalost, nýbrž efektivní využití některých strategií vedoucích k úspěšnému zvládnutí elicítace. Mezi tyto strategie patří podle autorů (McLure, French, 1980) jednak imitace, kdy žák opakuje odpovědi svých spolužáků, jednak zpětná elicítace, kdy žák opakuje slovo, které v některých z předchozích sekvencí použil učitel, dále například klasifikace objektu, kdy žák odpoví slovem, jež zapadá do skupiny,

¹⁶ Initiation – response – feedback.

¹⁷ 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 pořizována v rámci výzkumu tohoto typu pravděpodobně velmi podobná.

¹⁸ Jeho cílem bylo popsat „gramatiku jednání ve třídě“, nikoli se vyjadřovat k efektivitě různých didaktických postupů.

kteřou se mu podařilo v otázce identifikovat,¹⁹ nebo kombinace, kdy dítě prostě neopakuje, co řekl předcházející mluvčí, ale uvede jiný člen dané skupiny.²⁰ Jednoduše řečeno se žáci v takových situacích mohou dopracovat spíše k umění uhodnout, co má učitel na mysli, než ke skutečnému promýšlení exponovaných problémů.

Hledání autentického dialogu

Jestliže se tedy při recitaci střídají role mluvčího a adresáta, nemusí to nutně znamenat, že jsou naplněny také další podmínky dialogické komunikace (viz výše). Již v 70. letech minulého století použil J. Mareš (1972) termín pseudodialog pro sled uzavřených otázek, které učitel klade žákům, aniž by se zajímal o to, zda učivu rozumějí, a aniž by jim dával prostor pro vlastní aktivní činnost. V podobném smyslu – a s oporou o empirická data – používá Šedřová (2005) termín iluzivní dialog. Uzavřené otázky žáci chápou jako výzvu ke splnění povelu, neboť je předem dáno, jak má dotázaný odpovědět. Zpětná vazba se omezuje na souhlas či nesouhlas učitele. Po zhodnocení odpovědi učitel klade novou otázku bez toho, že by nějak navazoval na předcházející žakovskou odpověď. Pokud žák odpoví špatně, učitel chybu pouze detekuje, případně opraví, aniž by ji nějak interpretoval či nabídl vodítka ke správnému řešení. Žáci v takovémto dialogu sice odpovídají a plní požadavky učitele, avšak pouze na přímou výzvu, sami od sebe se do komunikace nezapojují, vlastní otázky učiteli nekladou.

V britské pedagogické vědě kulminuje od počátku devadesátých let minulého století snaha najít a popsat opak výše uvedeného, totiž autentický výukový dialog, který má potenciál fungovat jako lešení podepírající žakovské myšlení. Mercer a Littletonová (2007) uvádějí, že k takovému dialogu dochází v situaci, kdy učitelé užívají otázky nejen k otestování znalostí žáka, ale také aby vedli jeho porozumění. Používají otázky typu „proč“, aby přiměli žáky zdůvodňovat a promýšlet odpovědi. Takoví učitelé dále nekomunikují pouze o samotném vyučovacím obsahu, ale rovněž o procedurách vedoucích k pochopení a vyřešení prezentovaných problémů. Povzbuzují děti, aby hořovily o svých myšlenkových pochodech a činily je explicitními pro sebe i pro ostatní. A konečně tito učitelé aktivizují žáky a umožňují vzájemnou komunikaci mezi nimi.

¹⁹ Příkladem může být následující sekvence: „Co jedí veřerky?“ „Žaludy.“ „A co ještě?“ „Ořechy.“ „Jaké ořechy?“ „Kokosové ořechy.“ (McLure, French, 1980).

²⁰ Tak třeba děti na otázku: „Co můžeme najít v keřích na zahradě?“ postupně uvádějí ježka, krčka, myš a další živočichy podobné velikosti.

Ačkoli existuje celá řada teoretických koncepcí, které podávají normativní popis takto pojatého vyučování (viz výše), v empirické rovině není jednoduché autentický dialog identifikovat. Applebee et al. (2003) považují za jeho indikátory následující ukazatele: a) výskyt otevřené diskuse, zahrnující minimálně tři účastníky, kteří na sebe vzájemně reagují nejméně třicet sekund;²¹ b) autentické učitelské otázky, na něž není předem daná odpověď; c) tzv. otázky s absorpcí, které dále rozvíjejí to, co bylo řečeno předcházejícím mluvčím. Tato kritéria jsou široce přijímána spolu s některými dalšími, jako je například otevřenost otázek či jejich kognitivní náročnost (srv. Gayle, Preiss, Allen, 2006), zpětná vazba ze strany učitele (Smith, Higgins, 2006) či práce s momenty neporozumění (Myhill, Warren, 2005).

Soudě podle empirických nálezů, v reálu se autentický dialog příliš často nevyskytuje. Co se týče učitelských otázek, jejichž povaha je pro posouzení autentičnosti dialogu klíčová, podle Parkerové a Hurryové (2007) představují 70 % objemu všech interakcí v hodině. Jejich charakter je v drtivé většině recitační, typicky směřují k nalezení nějaké faktické informace či fráze v učebnicovém textu. V České republice novější výzkum tohoto druhu absentuje, k dispozici máme výsledky J. Pstružinové (1992) z počátku devadesátých let minulého století. Ty poukazují na velmi vysokou frekvenci učitelských otázek, které jsou v naprosté většině případů uzavřené a požadují na žákovi buď doplnění faktu, nebo rozhodnutí o správnosti. Odpovědi žáků, které po takovýchto otázkách následují, jsou v drtivé většině případů jednoslovné.

Posoudit otevřenost či uzavřenost otázky však není tak jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát. Tatáž otázka může fungovat jako otevřená i uzavřená.²² Abychom byli s to posoudit charakter otázky, museli bychom znát záměr učitele, který se ovšem vyjevuje až při zpětné vazbě či evaluaci. Podle Smithové a Higginse (2006) je to tedy zpětná vazba, co určuje charakter výukového dialogu. Tito autoři ale zároveň empiricky prokázali, že zpětná vazba má obvykle podobu velmi jednoduché pozitivní či negativní evaluace; odpověď je jednoduše přijata, nebo odmítnuta. Pozitivní evaluace je přitom častější (Parker, Hurry, 2007). Opět jde o časově trvanlivý a geograficky nespécifický jev, neboť převahu pozitivní zpětné vazby zjistil rovněž v 80. letech minulého století na Slovensku Hrdina (1988) – dochází

²¹ Tuto podmínku nesplňuje sekvence, kdy se učitel dotazuje nejprve jednoho žáka a poté s jinou otázkou druhého. Jde o to, aby žáci reagovali na sebe navzájem.

²² Jestliže se například učitel zeptá: „Proč nás tak zajímají mykénské hroby?“, může to být na jedné straně zcela otevřená otázka, kdy je úkolem žáků vymyslet a navrhnout nějaké možné důvody. Na druhé straně to může být otázka zcela uzavřená v případě, kdy učitel elicituje tvrzení: „Protože archeologické nálezy v těchto hrobech vypovídají o kultuře mykénské doby,“ které žákům v minulé hodině nadiktoval do sešitu.

k ní podle něj v 58 % případech, zatímco jen v 19 % je odpověď odmítnuta. Je na zvážení, jak takový údaj interpretovat. Znamená to, že žáci látce rozumějí tak dobře, že není třeba je příliš často opravovat, nebo spíše to, že otázky ve skutečnosti porozumění nevyžadují a jsou záměrně kladeny tak, aby na ně žáci odpověděli bez obtíží? Hrdinova souběžná analýza učitelských otázek (55 % z nich vyžaduje odpověď „ano – ne“ nebo jednoduchý faktografický údaj, 17 % tvoří řečnické otázky bez očekávání odpovědi a pouze 3 % představují otázky typu „proč“) naznačuje spíše druhou možnost.

Dokladů o tom, že autentický dialog reálně existuje, není mnoho a obvykle jde o případové studie jednotlivých učitelů. Burnsová a Myhillová (2004) například ve vzorku dat z projektu ORACLE našly i situace, kdy učitel klade autentické otázky, děti se jej aktivně dotazují a učitel flexibilně odpovídá a přizpůsobuje hodinu jejich potřebám. V takových chvílích se podle autorek rapidně zvyšuje participace třídy a dochází k oslabení komunikační dominance učitele (pravidla dvou třetin). Autentický dialog tedy ve škole může nastat, nejde však o něco běžného či normálního ve statistickém smyslu.

Applebee et al. monitorovali v britských školách výskyt otevřené diskuse, coby nejméně třicetisekundové sekvence s minimálně třemi vzájemně reaktivními účastníky. Jejich výsledky ukázaly, že otevřená diskuse trvala v průměru 1,7 minut ze šedesátiminutové lekce. To není vysoké číslo, skrývá se však za ním velká rozrůzněnost podle různých tříd. Jako klíčová se ukázala výkonnost třídy²³ – ve slabých třídách se diskuse vůbec zhusta nekonala (průměr byl 42 sekund), v některých silných třídách trvala přes deset minut (s průměrem 3,3 minuty).

Zdá se, jako by autentický dialog byl možný, ale byl vázán na specifické vlastnosti učitelů i žáků. Pokud vezmeme za své teorie postulující, že autentická dialogická interakce významně rozvíjí dětské myšlení, je výše uvedený nálezný znepokojující. Znamenalo by to, že komunikace ve školní třídě přispívá k rozevírání nůžek mezi skupinami různě úspěšných žáků.

Typy a žánry výukového dialogu

Studie citované v předcházejícím oddíle jako by sdílely skrytý předpoklad, že vyučování je monolitický útvar (charakterizovatelný pravidlem dvou třetin a IRE strukturou), přičemž autentický dialog vzniká rozbitím tohoto útvaru.

²³ Školy v uvedeném výzkumu prakticovaly dělení žáků do tříd podle jejich studijních předpokladů.

Výukový dialog však může být značně variabilní, a to i v rámci jediné vyučovací lekce. Nabízí se aplikovat na něj koncept žánrů. Young (1992) definuje žánr jako sadu strukturovaných očekávání vztažených k rolím mluvčích a předpokladů, jak má být v dané situaci komunikace vytvářena. Rozlišuje přitom čtyři žánry výukové komunikace: (1) Co žáci vědí – jde o zjišťování faktických znalostí žáků, žánr má evaluativní funkci; (2) Uhodni, co učitel myslí – elicitální struktura, jejímž cílem je dovést žáky k předdefinované odpovědi; (3) Zjišťování – učitel získává od žáků faktické informace, jimiž sám nedisponuje, obvykle má administrativní účel; (4) Kritický diskurz – jde o explorativní žánr, učitel i žáci hledají odpověď na něco, co neznají, vzájemně zpochybňují svá stanoviska a identifikují rozdíly mezi svými pozicemi. Otázky v žánru kritického diskurzu kladou obě strany.

Youngovu typologii dále rozpracovali Meija a Molinová (2007), kteří v rámci třídní interakce identifikovali další tři žánry: (5) Zdůvodni učitelovu odpověď – základem je elicitální struktura, učitel však žáky navádí nejen ke konkrétnímu faktu, ale k pochopení, proč je daná odpověď správná a jak jí lze dosáhnout. V tomto žánru hrají důležitou roli otázky učitele, které tvoří logickou cestu ke správné odpovědi; (6) Burza nápadů – učitel se snaží vtáhnout žáky do konverzace, ale ta nemá strukturu kritického diskurzu, cílem je samotná participace na konverzaci, každý příspěvek je vnímán jako hodnotný; (7) Řekni mi pravdu – žáci se ptají na to, co nevědí, a učitel vede výklad.²⁴ Je zřejmé, že jednotlivé žánry mohou různou měrou poskytovat prostor pro učení a myšlení. Young (1992) vyzdvihuje kritický diskurz a považuje jej za jediný žádoucí žánr výukového dialogu. Meija a Molinová vyzdvihují vedle kritického diskurzu přínosy dalších žánrů, zejména žánru Zdůvodni učitelovu odpověď a Burza nápadů.

Žánrovou perspektivu používá rovněž Mercer (2000). Jednotkou jeho analýzy však nejsou jednotlivé aktivity, nýbrž obecněji diskurz, v jehož rámci se dialog odehrává. Rozlišuje tři typy řeči: řeč kumulativní, disputativní a explorativní. Zatímco kumulativní řeč je založena na neproblematickém přijímání příspěvků jednotlivých mluvčích, kdy každý z partnerů akceptuje, co druhý říká, řeč disputativní je charakteristická neochotou aktérů přijmout stanovisko druhého a úsilím zúčastněných převzít kontrolu nad komunikační výměnou. V žánru explorativní řeči partneři zacházejí kriticky, avšak konstruktivně s myšlenkami ostatních. Jsou aktivně hledány a vyzdvihovány relevantní informace. Argumentuje se, znalost je zviditelňována a zpřístupňo-

²⁴ Meija a Molinová (2007) uvádějí, že tyto žánry je třeba vnímat jako ideální typy, které se v reálu mohou různě kombinovat. Navíc mohou nastat situace, kdy jedna strana konverzace v jednom žánru a druhá strana v jiném. Např. učitel iniciuje Kritický diskurz, ale žák odpovídá v rámci žánru Co žáci vědí.

vána ostatním, hledá se společná shoda. Nelze přehlédnout spřízněnost mezi Mercerovou explorativní řečí a Youngovým kritickým diskurzem. Také Mercer považuje explorativní řeč za ideální modus pedagogické komunikace.²⁵

Mnozí další autoři nehovoří přímo o žánrech, ale o typech výukového dialogu. Alexander (2001) nabízí typologii výukového dialogu podle toho, jakým způsobem podporuje učení. Rozlišuje celkem pět typů: (1) memorování – drilování fakt a myšlenek prostřednictvím opakování; (2) recitace – kladení a zodpovídání uzavřených otázek s předem danou odpovědí; (3) expozice – výklad učitele, předkládání nových informací, vysvětlování pravidel a postupů; (4) dialog jako lešení²⁶ – strukturované dotazování učitele, které stimuluje kognitivní aktivitu žáků a vede ke zpracovávání předkládaných konceptů a významů; (5) diskuse – volnější výměna myšlenek mezi členy třídy (včetně učitele), přičemž učitel ustupuje do pozadí, cílem je participace všech zúčastněných.

Rovněž tato typologie je v určité míře kompatibilní s výše citovanou žánrovou perspektivou Younga, potažmo Meiji a Molinové. Memorování a recitace víceméně odpovídají žánru Uhodni, co učitel myslí, případně Co žáci vědí; žánr Řekni mi pravdu je kompatibilní s expozicí; Burza nápadů odpovídá diskusi. Dialog jako lešení se částečně blíží žánru Zdůvodni učitelovu odpověď, částečně Kritickému diskurzu.

Všechna tato členění jsou zajímavá v tom, že neulpívají na vnější formě, nýbrž směřují k systematizaci výukového dialogu podle jeho funkce. Alexander (2001) ostatně upozorňuje na to, že se pod tímtož IRE vzorcem mohou skrývat dosti rozdílné aktivity (na jedné straně například recitace, na druhé straně dialog jako lešení). Ve výsledku tak žánrová či typová optika nabízí mnohem plastičtější obraz toho, co se po komunikační stránce děje ve školní třídě. Různé žánry či typy výukového dialogu se mohou v rámci jedné vyučovací hodiny střídat, hodina v tomto pojetí není jednolitou plochou – která buď je, nebo není autenticky dialogická – nýbrž do jisté míry proměnlivým tokem komunikačních aktivit, jež mohou plnit autonomní funkce. Bohužel empirická zkoumání inspirovaná těmito koncepty nejsou příliš četná, a tak o rozložení různých typů výukového dialogu ve školní realitě nemáme zprávy.

²⁵ Společně se svými kolegy Mercer dokonce vyvinul program na osvojování explorativní řeči a ten následně experimentálně zaváděl do výuky (Mercer, Wererif, Dawes, 1999). Výzkum, který byl s tímto experimentem spojen, monitoroval schopnost dětí používat explorativní řeč při řešení problémových úloh ve skupině. Při bližším zkoumání skupiny, u které byl zaznamenán největší rozdíl v úspěšnosti řešení úloh před absolvováním programu a po něm, se ukázalo, že zatímco při pretestu si žáci pouze oznamovali svoje odhady správných řešení a nejasativněji prosadil své stanovisko, při posttestu skutečně používali explorativní řeč.

²⁶ Scaffolded dialogue.

Střet teorie s empirií

At' se zabýváme kteroukoli dílčí oblastí výukového dialogu (struktura, podíl jednotlivých mluvčích na komunikaci, typ otázek, zpětná vazba atd.), vždy narážíme na ohromující nesoulad mezi teorií, která postuluje, co je žádoucí, a empirickými daty, jež dokládají, jaké jsou reálné podoby výukového dialogu ve školách.

Jak je možné, že vzdor volání po autentickém či konstruktivistickém (ve smyslu lešení) dialogu, které se v pedagogické teorii objevuje již několik desetiletí,²⁷ učitelé neučí jinak? Myhillová a Warrenová (2004) na základě videostudií reálných vyučovacích hodin konstatují, že učitelé spíše než lešení poskytují dětskému myšlení svěřací kazajku. Problematické odpovědi na vlastní otázky ignorují a navádějí dítě, aby uhodlo správnou odpověď bez vysvětlení zdroje neporozumění. Obecným vzorcem je podle autorek to, že se učitelé drží plánovaného scénáře hodiny a snaží se odprezentovat všechny klíčové informace. V takové situaci by rozpracovávání problematických míst znamenalo časovou ztrátu. Burnsová a Myhillová (2004) konstatují, že komunikace ve třídě není primárně tažena agendou učení, ale agendou vyučování – lapidárně řečeno, nejde o to, aby látku zvládli žáci, ale učitelé.

Zajímavé světlo na výše položenou otázku vrhá experiment Engela a Randallova (2009), kteří zkoumali komunikační chování učitelů,²⁸ již dostali za úkol realizovat lekci fyziky na téma kyselina uhličitá a chování předmětů v tekutině pro skupinu jim neznámých dětí. Jedno z dětí bylo výzkumníky instruováno, aby se odchýlilo od pokynů učitele: mělo upustit bonbon do jedné z tekutin a své jednání vysvětlit tím, že chtělo vidět, co se stane. Klíčovou proměnnou v celém výzkumu byly přitom instrukce udělené učitelům. Polovina z nich byla výzkumníky vyzvána k tomu, aby v hodině pomohla dětem vyplnit připravené pracovní listy, druhá polovina potom byla pobídnuta, aby dětem pomohla naučit se o daném jevu co nejvíce. Tato instrukce se ukázala jako klíčová pro reakci učitele na incident s bonbonem. Učitelé se zadáním co nejvíce naučit reagovali na nevyžádanou akci dítěte v drtivé většině případů (88 %) pozitivně, naopak učitelé se zadáním vyplnit listy reagovali pozitivně jen ve 13 %. Všichni zkoumaní učitelé se přitom v postexperimentálním rozhovoru, v jehož průběhu jim byl sdělen pravý cíl experimentu, vyjadřovali o dětské zvědavosti velmi pozitivně a vyzdvihovali ji jako důležitý zdroj pro učení. Uvedený výzkum ukazuje, že jsou učitelé velmi senzitivní ve vztahu k percipovaným cílům vlastní práce. Komunikační rigiditu by po-

²⁷ Minimálně ve dvou posledních dekadách navíc bez jakékoli teoretické opozice. Koncept dialogického vyučování v podstatě nikdo nezpochybňuje.

²⁸ Vzorek byl sestaven z dobrovolníků, kteří zareagovali na inzerát v tisku.

tom bylo možné vyložit jako důsledek obavy z nedodržení výukového plánu, který by mohl nastat v případě, že by se žáci dostali významněji ke slovu.

Autoři zkoumající výukový dialog obvykle poukazují na nedostatečnou pedagogickou racionalitu zažitých učitelských postupů. Tyto postupy však podle všeho nevytvěrají ze záměrných rozhodnutí vyučujících,²⁹ ale spíše z toho, čemu etnograf Peter Woods (1979) říká „skrytá pedagogika přežití“. Takto označuje strategie, jimiž se učitelé adaptují na situace, které jsou pro ně nějakým způsobem obtížné či ohrožující. Podle Woodse se tyto strategie pedagogiky přežití ve vztahu k vlastnímu učení chovají jako parazitická rostlina. Fungují paralelně, někdy je obtížné je rozeznat, ale jejich existenci nelze vysvětlit poukazováním na logiku učení (hostitelskou rostlinu). Fakt, že mnohé komunikační postupy jsou tažené pedagogikou přežití, lze doložit některými pozorováními. Hana Kasíková (2001) si například povšimla, že výklad nové látky pojatý jako diktát (učitel bez přerušování diktuje věty, které si žáci zapisují do sešitu) plní funkci zklidnění třídy (žáci přestanou vyrušovat a bavit se a soustředěně zapisují). Ostatně už Mehan (1979) na základě svých pozorování konstatuje, že prostřednictvím různých způsobů vyvolávání žáků si učitel udržuje kontrolu nad tím, kdo bude mluvit, a dále tuto kontrolu posiluje sankcionováním nevyžádaných odpovědí. Případně, pokud se cítí ohrožen spíše tím, že nikdo ze žáků neodpovídá, než tím, že se překřikují, může repliku dítěte, které nebylo vyvoláno, naopak zhodnotit pozitivně.

Je pravděpodobné, že jevy kritizované pro svoji nefunkčnost ve vztahu k rozvoji dětského myšlení plní jiné funkce (patrně především udržení kontroly nad chováním žáků), které jsou ovšem pro učitele neméně důležité.

A co na to pedagogická věda?

Vedle otázky, proč učitelé nepracují v souladu s požadavky pedagogické teorie, je však možné uvedený rozpor nahlédnout i z opačné strany. Můžeme se také ptát, co mohou výzkumníci dělat pro to, aby lépe porozuměli tomu, co se ve třídě děje, a nebyli nuceni konstatovat stále tytéž nálezy. Jestliže se povrchová struktura výukového dialogu ukazuje jako invariantní, potom možná není nutné se nad tímto jevem znepokojovat, nýbrž jej prostě přijmout. Důležité je detailněji prozkoumat, co se děje pod touto strukturou. V tomto směru může být užitečná žánrová a typologická analýza výukového dialogu (viz výše), která může ozřejmit funkci různých sekvencí skrytých pod toutéž komunikační strukturou.

²⁹ Učitelé se vědomě nerozhodují například o tom, že budou používat téměř výhradně uzavřené otázky nebo že nepřipustí zvýšenou iniciativu na straně žáků.

Zároveň je třeba si připustit, že prosazování teoretických konceptů dialogického vyučování by mělo být opřeno o empirickou evidenci dokládající efekty těchto postupů. Takovou evidenci však disponujeme jen ve velmi omezené míře. Deskripce různých podob výukového dialogu, tak jak je realizována ve studiích citovaných v tomto textu, by proto měla být doplněna o výzkumy v designu proces – produkt, které by přinesly doklady o reálných dopadech různých komunikačních postupů.

V tomto směru se nabízí inspirace jednou z větví amerického výzkumu pedagogické komunikace, označované jako „instructional communication“, jež se koncentruje na „objevování způsobů, jimiž komunikační proměnné ovlivňují proces učení“ (Gayle, 2006). Jinými slovy – korelují se vstupy a výstupy v procesu pedagogické komunikace. Zatímco deskriptivní výzkumy citované výše jsou typicky realizovány pomocí pozorování, audio či video-nahrávek, výzkumy typu vstupy a výstupy jsou prováděny prostřednictvím dotazníkových šetření, nejčastěji na vzorku studentů vysokých škol. Studenti obvykle vypovídají na jedné straně o tom, jak percipují vybrané charakteristiky reálně proběhnuvší či fiktivní komunikace,³⁰ na druhé straně se u nich sledují některé ukazatele procesu učení.³¹

Autoři pracující v rámci tohoto přístupu se obvykle soustředí na vybrané charakteristiky učitelů. Zkoumá se například vstřícnost učitele vůči studentům (Gorham, 1998; King, Witt, 2009), důvěryhodnost učitele (Myers, Martin, 2006) či schopnost jasného výkladu (Civikly, 1992; Chesebro a Wanzerová, 2006). To není kompatibilní s představou proponentů dialogického vyučování, že jsou vzdělávací výsledky generovány nikoli v důsledku individuálních vlastností jednotlivých aktérů, nýbrž skrze kvalitu vzájemné interakce. Nabízí se však možnost vztáhnout efekty nikoliv k vlastnostem učitele, ný-

³⁰ Studenti vyplňují dotazník bezprostředně po skončení reálné lekce v kurzu, do kterého docházejí, s tím, že se odpovědi týkají dění v této lekci. Používá se však rovněž experimentální design, kdy jsou vystaveni působení zaškoleného dobrovolníka, přičemž se varíují způsoby, jimiž s nimi tento učitel komunikuje. Stejně tak existují výzkumy realizované čistě na bázi dotazníkového šetření, kdy studenti dostanou psaný scénář hodiny (nebo její části) a vyjadřují se k chování fiktivního pedagoga vystupujícího ve scénáři.

³¹ Otázka, jak měřit učení, však dosud nebyla uspokojivě vyřešena. Jak uvádějí McCroskey et al. (2006), nelze se spolehnout ani na dosažené známky studentů, ani na jejich výsledky ve standardizovaných testech, neboť oba tyto výstupy jsou ovlivněny příliš velkým počtem jiných proměnných, než aby jejich variabilita mohla být přičítána pedagogické komunikaci. Proto většina studií v současnosti indikuje kognitivní učení (coby získávání znalostí a schopnosti porozumět jim a užívat je) prostřednictvím sebehodnocení studentů (Mottet et al., 2006). Vedle kognitivního učení pracují tyto studie s některými dalšími ukazateli, mezi něž patří především tzv. afektivní učení (reprezentované pozitivními emocemi vztaženými k učiteli a k vyučovanému předmětu a ochotou pokračovat ve studiu dané oblasti – srv. Andersen et al., 1981).

brž k vlastnostem výukového dialogu (např. podílu učitele na komunikaci, typu kladených otázek, reakcím na chyby žáků atd.). Kromě toho je samozřejmě diskutabilní, do jaké míry je dotazníkové šetření s položkami měřícími kognitivní a afektivní učení aplikovatelné ve školách sekundárního či dokonce elementárního stupně, kde se výzkumy výukového dialogu obvykle provádějí. Přesto je kombinace deskriptivního přístupu s designem vstup a výstup nepochybně inspirativní výzvou.

Závěr

Cílem této studie bylo shrnout aktuální stav poznání v oblasti výukového dialogu. Výukový dialog představuje jedno z základních témat pedagogické komunikace, což je disciplína, která je u nás dobře etablovaná a je jí věnována dlouhodobá pozornost.³² Přesto lze říci, že výukový dialog nepatří v českém prostředí k fenoménům, které by byly uspokojivě empiricky zmapovány. Zahraniční nálezy jsou tudíž pro českou pedagogiku inspirativní, a to i proto, že základní parametry výukového dialogu vykazují značnou stabilitu jak v čase, tak v geografickém prostoru.

Sumarizace teoretických východisek na straně jedné a empirických nálezu na straně druhé je zajímavá v tom, že odhaluje poměrně hluboký rozpor mezi tím, co pedagogická věda považuje za správné a žádoucí, a tím, co se reálně odehrává ve školních třídách. Teoretické koncepty dialogického vyučování operují s představou flexibilního toku komunikačních výměn, který není nadměrně kontrolován dominantním učitelem, zároveň stimuluje intelekt a povzbuzuje k zapojení do komunikace. Empirická data ukazují stabilizované vzorce fixující komunikační převahu učitele, založené na užívání uzavřených otázek jako formy kontroly osvojených fakt.

Tento rozpor by se měl stát výzvou pro další zkoumání výukového dialogu. Je třeba pokusit se přesvědčivě vyložit, odkud pramení trvanlivost uvedených jevů. Zároveň je třeba aplikovat jemnější kritéria a popsat, co se skrývá pod stabilní povrchovou strukturou. Víme, že v některých hodinách žáci učivo nepochopí a v jiných ano, některé učitele žáci vnímají jako nevládné dozorce, jiné jako přátelské bytosti ochotné pomoci. Pravidlo dvou třetin a udržování IRE struktury přitom zůstává beze změny, musí tudíž existovat subtilnější rozdíly, které od sebe různé vyučovací hodiny odlišují. V tomto smyslu zůstává výukový dialog – přes úctyhodné množství práce, která byla na tomto poli provedena – velmi otevřeným tématem.

³² Dokladem toho je mimo jiné skutečnost, že máme k dispozici dvě reprezentativní monografie zevrubně mapující tuto oblast (Mareš, Krívohlavý, 1995; Gavora, 2005).

Literatura

- ALEXANDER, R. Culture and Pedagogy. *Interational Comparisons in Primary Education*. London: Blackwell, 2001. ISBN 978-0-631-22051-0.
- ALEXANDER, R. *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos, 2006. ISBN 0-9546943-3-3.
- ANDERSEN, J. F., NORTON, R. W., NUSSBAUM, J. F. Three investigation exploring relationship between perceived teacher communication behaviors and student learning. *Communication Education* 3/ 1981, s. 377 –392. ISSN 0363-4523.
- APPLEBEE, A. N., LANGER, J., NYSTRAND, M., GAMORAN, A. Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal* 3/2003, s. 685–730. ISSN 0002-8312.
- BRUNER, J. S. The role of dialogue in language acquisition. In SINCLAIR, A., JARVELLA, R., LEVELT, W. (eds.) *The Child's Conception of Language*. New York: Springer-Verlag, 1978. ISBN 354009153X.
- BURNS, Ch., MYHIL, D. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education* 1/2004. 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.
- CIVIKLY, J. M. Clarity: Teachers and Students Making Sense of Instruction. *Communication Education* 1992, s. 138 –152. ISSN 0363-4523.
- CHESEBRO, J. L., McCROSKEY, J. C. The Realtionship of Teacher Clarity and Teacher Immediacy with Students' Experiences of State Reciever Apprehention. *Communication Education* 4/1998, s. 446–456. ISSN 0363-4523.
- EDWARDS, A. D. RURLONG, V. J. Teaching and Learning as the Creation of Meaning. In MAYOR, M. M., PUGH, A. K. *Language, Communication and Education*. London: Croom Helm, 1987. s. 357–370. ISBN 0-7099-3590-0.
- ENGEL, S., RANDALL, K. How Teachers Respond to Children's Inquiry. *American Educational Research Journal* 1/2009, s. 183–202. ISSN 0002-8312.
- FLANDERS, N. *Analysing Teacher Behavior*. Reading: Addison-Wesley, 1970. ISBN 0201020521.
- GALTON, M., SIMON, B., CROLL, P. *Inside the Primary Classroom (the ORACLE Project)*. London, Routledge, 1980. ISBN 0710004230.
- GALTON, M., HARGREAVES, L., CONNER, C., WALL, D., PELL, A. *Inside the Primary Classroom: 20 Years On*. London: Routledge, 1999. ISBN 0415-1702-06.
- GAVORA, P. (ed.) *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.
- GAVORA, P. Malí medzi veľkými: Žiaci rozprávajúci dialektom. In *Transmise kultury a škola*. Cahiers du CEFRES No. 15. 1998. s. 73–78. ISBN 80-902196-6-7.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAYLE, B. M., PREISS, R. W., BURRELL, N., ALLEN, M. *Classroom Communication and Instructional Processes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. ISBN 0-8058-4423-6. S. 279–293.
- HEATH, B. S. Questioning at Home and at School: A Comparative study. In HAMMERSLEY, M. (ed.) *Case Studies in Classroom Research*. Philadelpia: Open Unversity Press, 1986, s. 104–131. ISBN 0-335-15984-2.

- HRDINA, L. Dialóg v pedagogickej komunikácii. In GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. s. 102–119.
- KASÍKOVÁ, H. Interakční žánry ve vyučování. In *PSŠE: Co se v mládí naučíš*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s. 129–134. ISBN 80-7290-046-3.
- KING, P., WITT, P., Teacher Immediacy, Confidence Testing, and the Measurement of Cognitive Learning. *Communication Education* 1/2009, s. 110–123. ISSN 0363-4523.
- MAREŠ, J. K některým pedagogickým aspektům výukového dialogu učitel – žáci. In TOLLINGEROVÁ, D. *Člověk jako součást vzdělávacího systému*. Praha: PÚJAK ČSAV, 1972, s. 227–249.
- MAREŠ, J. (ed.) *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1988.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- McLURE, M., FRENCH, P. Routes to right answers: on pupils' strategies for answering teachers' questions. In WOODS, P. (ed.) *Pupil Strategies. Exploration in the Sociology of the School*. London: Croom Helm, 1980. ISBN 0-7099-0116-X.
- MEHAN, H. *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1979. ISBN 0-674-52015-7.
- MEJÍA, A., MOLINA, A. Are we promoting critical autonomous thinking? A discussion on conversational genres and whether they can help us answer this question. *Cambridge Journal of Education* 3/2007, s. 409–426. ISSN 0305-764X.
- MERCER, N. *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge, 2000. ISBN 0-415-22476-4.
- MERCER, N., WERERIF, R., DAWES, L. Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal*, 1/1999, s. 95–111. ISSN 0141-1926.
- MERCER, N., LITTLETON, K. *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. London: Routledge, 2007. ISBN 0-415-4079-2.
- MERCER, N., EDWARDS, D. Ground-rules for Mutual Understanding. A Social Psychological Approach to Classroom Knowledge. In MAYOR, B. M., PUGH, K. *Language, Communication and Education*. London: Croom Helm, 1987. s. 357–371. ISBN 0-7099-3590-0.
- PARKER, M., HURRY, J. Teachers' use of questioning and modeling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review* 3/2007, s. 299–314. ISSN 1465-3397.
- PRATT, N. „Interactive“ teaching in numeracy lessons: what do children have to say? *Cambridge Journal of Education* 2/2006, s. 221–235. ISSN 0305-764X.
- PSTRUŽINOVÁ, J. Některé pedagogicko psychologické aspekty učitelských otázek. *Pedagogika* 1999/2. 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. 55–75.
- SINCLAIR, J. M., COULTHARD, R. M. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975. ISBN 0194360113.
- SKIDMORE, D. Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education* 4/2006, s. 503–514. ISSN 0305-764X.
- SMITH, H., HIGGINS, S. Opening classroom interaction: the importance of feedback. *Cambridge Journal of Education* 4/2006, s. 485–502. ISSN 0305-764X.
- SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-85834-60-X.

- ŠEĎOVÁ, K. Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika* 4/2005, s. 368–381. ISSN 0031-3815.
- THARP, R., G., GALLIMORE, R. Rousing Your Minds to Life: teaching, learning and schooling in social context. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. ISBN 052140603X.
- VYGOSTKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1976.
- WELLS, G. *Dialogic Enquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- WOODS, P. *The Divided School*. London: Routledge, 1979. ISBN 0-7100-0124-X.
- YOUNG R. *Critical theory and classroom talk*. Clevedon, 1992. ISBN 1-85359-125-4.

Poděkování

Tato stat' vznikla v rámci projektu GA406/09/0752 financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

O autorce

Mgr. KLÁRA ŠEĎOVÁ, Ph.D., působí jako odborná asistentka na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se především problematikou pedagogické komunikace, mediální pedagogiky, pedagogiky rodiny a také metodologickými otázkami kvalitativního výzkumu.

Kontakt: ksedova@phil.muni.cz

About the autor

KLÁRA ŠEĎOVÁ works as an assistant professor at the Department of Educational Sciences of the Faculty of Arts, Masaryk University, Brno, the Czech Republic. She is mainly engaged in educational communication, media education, education of the family, and the methodology of qualitative research.

Contact: ksedova@phil.muni.cz