

DAGMAR HAMALOVÁ

OBSAHOVÁ A SÉMANTICKÁ HLEDISKA VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI

Komunikační procesy ve výuce

Problematika mezilidské komunikace se v dnešním světě stále častěji aktualizuje. Akcent na otázky sdělování, sdílení a přijímání informací je vyvolán nejen v souvislosti s rozvojem civilizace, ale také vědomím nutnosti spolužití lidí v dnešním světě. Dovednost „domluvit se“ představuje jeden z předpokladů mezinárodního a mezikulturního soužití. Na úrovni individuální je dovednost komunikovat považována za východisko úspěšné seberealizace člověka v oblasti společenské, rodinné i profesní.

K základním složkám mezilidské komunikace se spolu s komunikačními cíli a prostředky řadí komunikační obsah. Pro výukovou komunikaci jako zvláštní případ mezilidské komunikace je příznačný specifický charakter obsahové složky. Vysoký podíl normativnosti (kodifikovaných pravidel) a dominantní podíl učitele při stanovování obsahu výukové komunikace patří k určujícím faktorům obsahové složky výukové komunikace. A právě komunikovanému obsahu výuky, vztahu komunikovaného a výukového obsahu se věnujeme v naší práci.

Vztah výukového obsahu a obsahu komunikace

Komunikovaný obsah je jedním z určujících faktorů komunikace ve školním prostředí. Obsah interpersonální komunikace zahrnuje významy, které si lidé v procesu komunikace sdělují. Ve výukové komunikaci jsou kromě kognitivních významů (fakta, poznatky, věcné informace) výrazně zastoupeny také významy postojové. Pro výukovou komunikaci, které se účastní děti, je dále příznačný vyšší podíl emocionálních významů.

Obsah výuky je v pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1998) vymezen jednak jako obsah školního vzdělávání, který je předepisován učebními plány, učebními osnovami aj. a dále jako obsah realizovaný ve výuce. V ob-

sahu výuky se vychází z obsahu vzdělávání, který je stanovován v pedagogických dokumentech. Jak se uvádí v pedagogickém slovníku: „Ve své úplnosti by měl (obsah vzdělávání) zahrnovat široce pojaté oblasti, jako je zpracování informací, kritické myšlení, efektivní komunikace, chápání prostředí, chápání člověka a společnosti, osobní kompetence.“

Jiný teoretický kontext řeší problematiku obsahu vzdělávání v rámci školního kurikula. Mnohoznačný pojem kurikula je definován několika způsoby. V nejširším slova smyslu je kurikulum „obsahem veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 1998) Jedno z užších vymezení najdeme v Evropském pedagogickém tezáuru. (1993) Kurikulum je zde vymezeno jako „seznam vyučovacích předmětů a jejich časové dotace pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce.“

J. Průcha (1997) upozorňuje na dynamický a proměnlivý charakter obsahu vzdělávání. Autor rozlišuje koncepční, projektovou, realizační, výslední a efekto-ovou formu obsahu vzdělávání. Podrobněji se zabývá vztahem kurikula ke vzdělávacímu programu a regulativní úlohou kurikula ve školní edukaci.

I když výukový a komunikační obsah tvoří jeden komplex, přesto mezi uvedenými jevy existují rozdíly. Výukový obsah vychází z kodifikovaných výukových cílů a obsahů. Při tvorbě a realizaci výukového obsahu se zdůrazňují dokumenty školské politiky, vzdělávací programy, učební plány a osnovy. Na rozdíl od výukového obsahu se komunikační obsah výrazně vztahuje k dané komunikační situaci. S dalšími rozdíly výukového a komunikačního obsahu se setkáme v pojetí učitele a žáka. Zatímco při projektování a realizaci výukového obsahu se akcentuje aktivní role učitele, v realizaci obsahu komunikace se vychází z předpokladu společné aktivity učitele a žáka.

Vymezení komunikačního obsahu

Obsahová složka výukové komunikace se podobně jako obsah výuky projevuje ve dvou formách – projektované a ve výuce realizované. První – projektovaný obsah se vztahuje k záměrům (intencím) a cílům, které si učitel pro danou komunikační situaci vytyčuje. Záměry učitele jsou zasazeny do kontextu záměrů a cílů dané školy, určitého ročníku, konkrétního vyučovacích předmětu. Výukové cíle jsou v obecné podobě kodifikovány v učebních osnovách, učebních plánech, ale také ve školním řádu nebo v pravidlech vytvořených školní třídou. Konkrétní záměry si stanovuje učitel pro dané výukové situace a vyučovací hodiny.

Projektovaná forma obsahu je pak v dané komunikační situaci modifikovaná nejen žáky, ale často samotným učitelem. Učitel v průběhu komunikační situace upravuje komunikační i výukové cíle především podle zájmů, individuálních psychologických, sociálních a výukových předpokladů žáků. Z dalších situačních vlivů se na realizované formě obsahu výrazně podílejí časové charakteristiky, učitel své záměry jak při projektování, tak při samotné realizaci komunikační situace neustále posuzuje podle časových možností.

J. Mareš a J. Křivohlavý (1995) považují pro komunikační obsah za určující komunikační funkce. Obsah pedagogické komunikace je určován funkcemi, které se při sdělování uplatňují. Komunikační funkce překračují rámec výukových činností učitele a žáka. Autoři uvádějí jako funkce předávání sociální zkušenosti a výměnu učebních informací. K dalším funkcím řadí funkci organizační, funkci modifikovat žákovské chování a zprostředkovávat mezilidské vztahy a postoje. Uvedené komunikační funkce vymezují obsah komunikace z pozice učitele. Učitel předává sociální zkušenosti, modifikuje žákovské chování nebo zprostředkovává mezilidské vztahy.

S odlišným přístupem k obsahu výukové komunikace se setkáváme u P. Gavory. (1988) Gavora v pedagogické komunikaci rozlišuje tři základní roviny: obsahovou, procesuální a vztahovou. Obsahovou rovinu tvoří kognitivní, afektivní a regulativní pedagogické informace. Kognitivní informace jsou zaměřené na rozvoj poznávací stránky osobnosti, na rozšiřování vědomostí, dovedností a návyků. Afektivní informace určují oblast rozvoje názorů, postojů, motivů, zájmů a potřeb. Organizování, usměrňování a hodnocení činností se uskutečňuje prostřednictvím regulativních informací.

Obsah komunikace můžeme spolu s J. Janouškem (In: J. Výrost, I. Slaměnik, 1997) nahlížet jako sdělování významů mezi lidmi. Jedná se o jejich předávání, přijímání a sdílení. Významem je v tomto pojetí vše, o čem lidé mezi sebou komunikují.

Janoušek dále vysvětluje rozdíl mezi významem a obsahem komunikace: „Obsah je ve významu nesporně začleněn, význam v komunikaci má však i další komponenty. Vyjadřuje vázanost obsahu komunikace na individuální psychiku a osobnost účastníků, a také vázanost na situační a společenský kontext, v němž se komunikace uskutečňuje.“ (J. Janoušek In: J. Výrost, I. Slaměnik, 1997)

Téma komunikační situace

Obsah a průběh pedagogické komunikace výrazně ovlivňuje volba tématu dané komunikační situace. Z hlediska volby komunikovaného tématu se liší pedagogická a výuková komunikace.

Ve většině výukových situací hraje učitel řídicí roli. Pozice učitele v sobě zahrnuje právo volit téma a určovat obsah dané komunikační situace. Žáci jsou pak ve většině pedagogických situací povinni respektovat učitelem zvolený obsah a téma komunikace. Volba tématu komunikace je ve školním prostředí do značné míry ovlivněna učebními programy nebo jinou pedagogickou normou. Učební obsah je tak ve své podstatné části kodifikován.

V pedagogické komunikaci jsou naopak komunikovaná témata podstatně určována danou konkrétní životní situací a komunikačním kontextem.

V pedagogické komunikaci není řídicí role vychovatele stanovena jednotně. Vztahy mezi vychovávanými a vychovateli jsou silně určovány daným výchovným stylem. Pro autoritativní strategie je typická silná řídicí pozice vychovatele. Vychovatel určuje obsah komunikace. Odlišná je pozice vychovatele v de-

mokratických a liberálních systémech. Ve výchovných strategiích těchto systémů se silněji uplatňují svými názory vychovávaní. Vychovatelé mají právo určovat obsah komunikace, ale v určitých životních situacích dávají možnost volby komunikovaného obsahu dítěti. Jedná se například o situace společných činností rodičů a dětí nebo o spontánní rodinné rozhovory.

Významným faktorem, který ovlivňuje volbu tématu a komunikovaný obsah, jsou individuální zvláštnosti komunikujících. Jednotlivci se liší osobnostními rysy i životními zkušenostmi. Pro sémantickou složku komunikace jsou významné také rozdíly v rozsahu a kvalitě kognitivní složky osobnosti. Rozdíly spočívají v různosti tematických oblastí mentální encyklopedie (kognitivního prostoru). Zatímco někdo má silně diferencovanou oblast přírodních věd, jiný se zaměřuje na problematiku sportu. Tyto individuální rozdíly ovlivňují jak učitele, tak žáka. Jedinec dává přednost tématům ve kterých se dobře orientuje, která dobře zná. Rozvíjení tematických oblastí, které jsou v mentálním slovníku žáka diferencovány a integrovány, je základem individuálního přístupu učitele k žákovi. Různý charakter má také předpokladová báze – kognitivní struktura komunikujícího. Jeden typ kognitivní struktury je založen na přesně vymezených pojmech, které jsou uspořádány do řetězců, jiný typ představuje mentální strukturu stavící na kontextu. Tato struktura se může vyznačovat širokým tematickým záběrem. Pojmy jsou v této struktuře vymezovány převážně kontextuálně.

Vědomostní základna pedagogických dovedností tvoří podstatnou součást kognitivní složky osobnosti učitele. L. S. Shulnam (In: Ch. Kyriacou, 1966) do vědomostní základny učitele řadí znalost učiva spolu se znalostí obecných principů a strategií řízení vyučování a organizace práce. Dále autor uvádí znalost kurikulárních materiálů a vzdělávacích programů. Významné jsou také znalosti o tom, jak učit jednotlivá témata obsažená v kurikulu. Svě místo ve vědomostní základně učitelových dovedností zaujímají znalosti o žácích spolu se znalostí kontextu. Vědomostní struktura učitele je tvořena (v neposlední řadě) také znalostmi výchovných cílů a hodnot.

Tematicky bohatý a hluboce strukturovaný kognitivní prostor je pouze předpokladem vhodné volby tématu a optimálního zprostředkování komunikovaného obsahu. Výběr tématu musí korespondovat s kognitivními předpoklady ostatních komunikujících. Pokud hovoříme o výukové komunikaci měla by učitelova volba tématu odpovídat psychickým předpokladům žáků. Nejde zde jen o vývojové předpoklady. Výběr tématu učitel přizpůsobuje také osobním zkušenostem žáka. Učitel ukazuje souvislost tématu se životní zkušeností žáka. Dále usiluje o začlenění tématu do kontextu žákovy školní zkušenosti (tj. souvislost s již probíranou látkou, vztah k jiným výukovým předmětům).

Volba a zpracování tématu patří k základním didaktickým dovednostem učitele. Vysvětlení a přesvědčování žáka o smyslu daného komunikovaného obsahu je základem motivačních strategií. Volba komunikovaného obsahu tak úzce souvisí s žakovskou motivací.

Postoje ke komunikovanému obsahu

Vztahová rovina pedagogické komunikace se neomezuje pouze na mezilidské vztahy – vztahy mezi účastníky pedagogické a výukové komunikace. Důležitou oblastí vztahů je komunikovaný obsah. Vztahy ke komunikovanému obsahu se s vztahy mezi účastníky komunikace prolínají.

Do roviny vztahů řadíme postojovou sféru komunikujících. Jak učitelé, tak žáci dávají přednost tématům, ke kterým zaujímají kladné postoje. Negativní postoje ke komunikovanému obsahu tlumí motivaci žáka. Stejně jako v uspořádání výukových činností a ve vztazích mezi účastníky komunikace, také v oblasti postojů k tématům a obsahu výuky se uplatňují mnohé stereotypy. Žák na základě dosavadní školní i mimoškolní zkušenosti chová určité postoje k vyučovacím předmětům. Pozitivní postoje podporují a negativní postoje potlačují vnitřní motivaci.

Silným faktorem ovlivňujícím motivaci je sdílení daného postoje více žáky. Pokud má pozitivní vztah ke komunikovanému obsahu více žáků může učitel očekávat pozitivní kladnou emocionální dominantu. V opačném případě, kdy se většina žáků shodne v negativních postojích, lze předpokládat emocionální dominantu negativní. Klima třídy může řízenými činnostmi výrazně ovlivnit učitel. Ch. Kyriacou (1996) řadí okruh klima třídy k základním pedagogickým dovednostem učitele. Tento okruh obsahuje „dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivaci k aktivní účasti na probíraných činnostech.“ Autorka zdůrazňuje zásadní vliv klimatu třídy na motivaci žáků.

Komunikované téma je ve většině výukových situací součástí tematických celků vyššího řádu. Například shoda podnětu s přísudkem je oddílem skladby a skladba je součástí gramatiky českého jazyka. Gramatika patří do předmětu český jazyk. Na uvedených úrovních sledujeme také postoje žáků a učitelů ke komunikovanému tématu. Pokud má žák negativní postoj ke škole a školní práci, je obtížné zvolit téma, které by žákovskou motivaci aktivovalo. Odlišný charakter má motivace v situaci, kdy jsou žákovské negativní postoje vztaženy ke konkrétnímu tématu hodiny. Zatímco v prvním případě je cílem učitele vysvětlit a přesvědčit žáka o smyslu školy, v druhé situaci se učitel snaží navodit pozitivní postoje žáka k danému tématu.

Hodnocením textu a informací se zabývá P. Gavora. (1992). Tento autor považuje vytvoření hodnotícího vztahu k textu za žádoucí. Vytvoření hodnotícího vztahu k informacím v textu žák provádí recepci reality hlouběji a dokonaleji. Přijímá informace nejen kognitivně, ale současně se aktivuje emocionální sféra. Žák si k realitě, kterou popisuje, vytváří určitý postoj. Hodnotící postoj je předpokladem posouzení důležitosti informací. Žák si na základě hodnotícího postoje může stanovit informační jádro textu.

Komunikační dovednosti jako součást výukového obsahu

Zvládnutí dovednosti komunikovat se vnímá především jako předpoklad seberealizace v dospělosti – v již uvedených sférách: osobní, společenské, profesní, ale také transkulturní. Rozšiřování nácviku komunikačních dovedností již není jen doménou jazykového vyučování, ale stále častěji je zařazován do disciplin společenskovedních, jako jsou občanská a rodinná výchova, dramatická výchova. Komunikační dovednosti mohou tvořit náplň samostatného volitelného předmětu sociální komunikace.

Komunikační procesy tak tvoří součást výukového obsahu. Komunikační dovednosti a jejich nácvik jsou obsaženy ve školních standardech, školních programech i učebních plánech. Tak například ve Standardech středoškolského odborného vzdělání jsou komunikační dovednosti zahrnuty do klíčových dovedností společně s personálními a interpersonálními dovednostmi, dovednostmi řešit problémy a problémové situace, numerickými aplikacemi a dovednostmi využívat informační technologie. Komunikační dovednosti jsou zde popsány jako: dovednosti vyjadřovat se ústně a písemně přiměřeně situaci, zpracovávat písemný materiál, vysvětlovat, znázorňovat, číst s porozuměním a využívat informací získaných četbou. (Standards středoškolského vzdělávání, 1997) Žák se učí vytvářet komunikační sdělení jak v písemné, tak řečové formě. Dále si osvojuje užívání verbálních a nonverbálních prostředků. Z produkčních procesů si žáci osvojují schopnost naslouchat, dekódovat znaky a symboly řečové i písemné komunikace.

Také vědecká komunikace tvoří součást výukového obsahu, a to zvláště ve vysokoškolském prostředí. Vědecká komunikace v sobě obsahuje tvorbu, prezentaci a interpretaci vědeckých teorií. S oblastí pedagogické aplikace je vědecká komunikace (nejen pedagogická, ale také komunikace na poli jiných věd) spojena především prostřednictvím vysokého školství. Obsahem vysokoškolského studia není pouze seznámení se a pochopení vědeckých teorií. Současně si vysokoškolské studium, zejména univerzitní, klade za cíl naučit studenta vědecky pracovat a komunikovat.

Literatura

- Evropský pedagogický tezaurus. Praha 1993.
 Gavora, P.: Pedagogická komunikácia v základnej škole. Bratislava 1988.
 Gavora, P.: Žiak a text. Bratislava 1992.
 Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Praha 1996.
 Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha 1997.
 Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha 1998.
 Standardy středoškolského vzdělávání. Praha 1997.
 Výrost, J., Slaměník, I.: Sociální psychologie. Praha 1997.