

ŽÁKOVSKÁ GESTIKA VE VYUČOVÁNÍ JAKO PROCES ZVIDITELŇOVÁNÍ MYŠLENÍ

PUPIL GESTURES IN EDUCATION AS A PROCESS OF MAKING THINKING VISIBLE

ZUZANA ŠALAMOUNOVÁ

Abstrakt

Předložená empirická studie se zabývá tím, jaké informace jsou prostředkovávány žákovskou gestikou a jakým způsobem gestika zviditelňuje proces myšlení žáků. Vychází přitom z pojetí gestiky jakožto procesu zpracování informací ve vizuální podobě, jakožto zviditelněného myšlení. Na základě analýzy žákovských gest v rámci šestnácti vyučovacích hodin českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy je ve studii poukázáno na to, že žákovská gestika se ve výuce objevuje primárně ve specifickém kontextu tzv. explanačních promluv, promluv charakteristických tím, že žákům umožňují (re)konstruovat jejich myšlenková schémata. Právě gestika má přitom schopnost poukázat nejen na probíhající kognitivní proces, ale zobrazit také, z jakých kroků se žákovské myšlenkové operace skládají. Žákovská gestika je tedy představována jako nástroj zviditelňování žákovských kognitivních procesů, jejich přítomnosti, obsahu i struktury.

Klíčová slova

gestika, řeč, explanační promluvy, žáci, myšlení

Abstract

This empirical study examines the capacity of pupils' gestures to mediate information and make processes of pupils' thinking visible. The study understands pupils' gestures as the visual processing of information or as thinking made visible. Based on an analysis of pupils' gestures recorded during sixteen lessons of Czech language and literature at lower secondary schools, the study shows that pupils' gestures appear in classes in the form of explanatory talks which the pupils use to (re)construct the patterns of their thinking. However, pupils' gestures can not only highlight ongoing cognitive processes, but they also reveal the individual steps that comprise pupils' cognitive operations. The study therefore introduces pupils' gestures as a tool for making cognitive processes – their presence, content and structure – visible.

Keywords

gestures, speech, explanatory talk, pupils, thinking

Úvod

Když se děti i dospělí snaží druhému něco vysvětlit či popsat, často spontánně používají pohyby rukou, kterými svoji promluvu doprovázejí. Přestože je tato gestika většinou neuvědomovaná, neznamená to, že by byla nahodilá. Jedná se naopak o ustálené komunikační postupy, které mohou vypovídat jednak o průběhu komunikační výměny (Roth, 2001, s. 381) a jednak také o jejím obsahu. Právě druhému z uvedených postupů se budeme věnovat v předloženém textu. V tomto případě gesta slouží jako ztělesněné (manuální) symboly, které zprostředkovávají tytéž informace jako symboly grafické či auditivní (Bavelas, 1994, s. 204–205) – sdělují zkrátka to, co by jinak mohlo či muselo být řečeno nebo napsáno. Pro porozumění sémantice konkrétního gesta je samozřejmě nutné zasadit je do konkrétního situačního kontextu, kterým pro nás bude kontext výukový.

V rámci uvažování o výukové komunikaci se gestika jakožto jedna z jejích složek (stejně jako ostatní složky neverbální komunikace) často nalézá zastíněna komunikací verbální (Roth, 2001, s. 365), která při předávání výukových obsahů zastává ústřední roli. Přesto se lze setkat se studii, které vypovídají také o některé ze složek výukové komunikace neverbální. V ohnisku jejich pozornosti však stojí primárně neverbální aktivity učitele (srov. Neil, 1991; Reinhard & Sporer, 2008; v českém prostředí např. Švaříček & Šalamounová, 2013). V tomto textu proto úhel pohledu záměrně otočíme a zaměříme se na neverbální komunikaci žáků, konkrétně pak na žákovskou gestiku.¹

Je nasnadě, že také v komunikačních aktivitách žáků hraje prim komunikace verbální, neboť právě jejím prostřednictvím žáci prezentují, zda ovládají aktuální učivo, případně do jaké míry apod. Proč nás tedy zajímá žákovská gestika? Vratme se ještě jednou ke komunikaci verbální. Verbální komunikace totiž může zastávat širší rejstřík funkcí nežli jen dokumentovat již uskutečněný proces učení. Jak zdůrazňuje například Myhillová se spoluautorkami (Myhill, Jones, & Hopper, 2007), situace, kdy žáci hovoří, mohou fungovat přímo jako učební proces, neboť právě prostřednictvím verbaliza-

¹ Uvědomujeme si přitom, že gestika často probíhá v součinnosti s ostatními složkami neverbální komunikace, jež dokreslují její interpretaci. Neverbální komunikace žáků je však v průběhu vyučování omezena uspořádáním prostoru školní třídy a poměrně pevně daným rozestavěním aktérů komunikace v něm (srov. Bradová, 2012). Například ke komunikaci doteky či zaujetím určité vzdálenosti od učitele ze strany žáků proto v průběhu vyučování v podstatě nedochází. V tomto textu tudíž věnujeme pozornost primárně gestice, kterou však posuzujeme v kontextu žákovského verbálního i mimoslovního projevu.

ce myšlenek může u žáků docházet k jejich zpracování (srov. dále např. Mercer & Dawes, 2008; Vygotskij, 1976). A právě zde začíná ona spojnice mezi verbální komunikací a gestikou. Například Scherrová (s odkazem na Rotha a Lawlesse, 2003, nes.) totiž uvádí, že gestika aktivuje stejné spoje neuronů, jaké jsou používány při řeči, čímž napomáhá jejímu zobrazení. Jsou to pohyby rukou, které žákům napomáhají převést jejich myšlenky do slov a mohou toto spojení myšlení a řeči nadále upevňovat. Gestika tedy vytváří určitý předobraz řeči², stejně jako řeč zobrazuje proces zpracování myšlenek. V důsledku toho například Roth (2001, s. 366) podtrhuje, že gestiku lze chápat jako proces zpracování informací, který se nám odehrává přímo před očima, jako zviditelněné myšlení. V tomto textu se proto podíváme na to, co žáci sdělují prostřednictvím pohybů rukou a jakým způsobem gestika zviditelňuje proces myšlení žáků.

Gestika a její role ve výuce

Již jsme uvedli, že stejně jako v běžné komunikaci slouží také v rámci výukové komunikace gesta zakomponovaná do dané komunikační situace organizaci jejího průběhu nebo ilustraci či modifikaci jejího obsahu. V návaznosti na funkci, již gesta v komunikační situaci zastávají, bývají diferencována na interaktivní, vztahující se k organizaci promluvy, a tematická, určitým způsobem vykreslující obsah probíhající komunikační sekvence (Bavelas, 1994; Bavelas, Chovil, Coates, & Roe, 1995). V tomto textu se tedy zaměřujeme na tematická gesta, která ve výuce odkazují na vědomosti žáků, jež jsou zakódovány ve vizuálním formátu³ (srov. Pine, Lufkin, & Messer, 2004, s. 4).

² Vytváření gestického předobrazu řeči samozřejmě není jedinou funkcí, již gesta zastávají. Stejně tak mohou fungovat například jako explikace tenze související s obtížemi ve zpracování myšlenek, případně být „paralelní“ řečí, čehož se dotkneme v empirické části tohoto textu.

³ Úzká provázanost procesů vidění a vědění vyplývá již ze samotné etymologie obou lexémů – obě slova pocházejí ze společného základu, kdy vědět původně označovalo stav mysli, který je výsledkem vidění (Rejzek, 2001, s. 680 a 688). Vidění má tedy historicky nezpochybnitelnou pozici v procesu uvědomování a vědění člověka, ve shodě s Lockovým není v rozumu, co dříve nebylo ve smyslech. Sloveso vidět patří také mezi nejčastější slovesa, se kterými učitelé ve výuce operují (na frekvenčním žebříčku vygenerovaném z našich dat je druhé za slovesem být).

Učitelé přitom často hovoří o vidění, které je předpokladem stavu vědění. Sem patří učitelské promluvy typu: *Podívejte se na to, příště si vás vyzkouším* či *Kdo se musel dívat do pravidel?* ve smyslu kdo nevěděl, a proto se musel nejprve podívat. *Podívat se a vidět* je tak určitou metaforou pro *naučit se a vědět*. Vidět a vědět se mnohdy dokonce zaměňují, jako by byly synonymy. Například při opakování či procvičování učitelé žákům často

Informace nesená gesty často bývá redundantní povahy (Bavelas, 1994), což znamená, že sděluje totéž, co je souběžně vyjádřeno slovy. Ve chvíli, kdy je slovy i rukama sdělována stejná informace, dochází k pomyslnému překrývání informací zprostředkovaných vizuálním a auditivním kanálem. Bylo by možné uvažovat nad tím, zda žákům nestačí získávat informace pouze jednou cestou a zda pro ně proces, kdy se snaží paralelně porozumět předávanému verbálnímu i vizuálnímu obsahu, není spíše náročnější. Jak však podotýkají například Pierceová a Gillesová (2008, s. 43), „řeč je prchavá, snadno rychle zmizí, a proto je potřeba žákům někdy ukazovat zviditelněné učivo“. Paralelní vizuální a verbální předávání zamýšleného obsahu je tedy zejména ze strany od učitele k žákům naopak nosné, neboť napomáhá tomu, aby žáci správně porozuměli, co se jim učitel snaží sdělit (srov. také Chesebro & McCroskey, 1998). Tato duplicita je velmi důležitá nejen ve výukové komunikaci – právě prostřednictvím redundance totiž narůstá pravděpodobnost správného dekodování sdělení a jeho spolehlivost (Bavelas & Chovil, 2000, s. 185). Pokud zkrátka učitelé sdělují tutéž informaci dvěma různými cestami, zvyšuje se pravděpodobnost, že jí žáci porozumí.⁴

Souvislost mezi gestikou učitelů a vzdělávacími výsledky jejich žáků prokázaly také výsledky některých výzkumných šetření. Například Cooková a Goldin-Meadowová (2006) zachycují, že výklad, během něhož učitel gestikuluje, je pro žáky výrazně přínosnější než výklad, v němž ze strany učitele ke gestikulaci nedochází. Přínosnost výkladu doprovázeného gestikou spočívá podle autorek primárně v tom, že žáci gestikulujících učitelů následně při další práci s učivem sami více gestikulují, a mají tak učivo „osahané“. To je jedním z důvodů, proč tito žáci učivu následně více rozumí a dosahují prokazatelně lepších vzdělávacích výsledků než žáci učitelů, jejichž komunikace je charakteristická nízkou mírou gestiky.

kladou otázky: *Nikdo tam nic nevidí?* či *Co vidíme?*, které bychom mohli přeložit ve smyslu: *Nikdo už nic neví?* či *Co víme?* Se slovesem vidět zároveň učitelé zacházejí jako s určitým důkazem platnosti předávaného učiva: *Vidíte, že bychom našli spoustu synonym; tak vidíte, kolik těch slov máme z němčiny atd.* V průkazném smyslu sloveso používají také žáci: *Já to vím, paní učitelko, podívejte!* Sloveso vidět se ale objevuje v situaci, kdy jím učitelé zdůrazňují proces, který ve vyučování právě probíhá: *Vidíme, že h se mění na ch* či *Vidíte sami, že to svědomí je proces, který už pracuje dopředu.* V tuto chvíli se nejedná o zviditelnění faktu, ale o zaznamenání průběhu určitého procesu, který byl ve výuce společně rekonstruován učiteli a žáky.

Analogickou souvislost bychom mohli najít také mezi procesy chápání ve smyslu fyzického uchopování objektu (chápání se) a chápání v kognitivním významu. Jedná se o analogii korespondující s naším pojetím chápání se gesta rukou, jež může předcházet procesům pochopení a chápání.

⁴ Pojem redundantní tedy chápeme v tom smyslu, že paralelní předávání informace prostřednictvím slov a gest je duplicitní, avšak nikoli nadbytečné (srov. např. Gavora, 1992).

Redundance však není konstantní vlastností tematických gest – informace nesená gestem může být sdělena pouze vizuálně, aniž by ji paralelně doprovázelo verbální sdělení stejné povahy. V některých promluvách tak vizuální prvky nahrazují jednotlivá slova či sousloví. Pro tento typ konstrukce promluvy je zakotveno označení smíšená syntax (Slama-Cazacu, 1976). Příkladem může být situace, kdy učitelka uprostřed vyučovací hodiny místo celé instrukce řekne pouze slovo *učebnice* a současně gestikou znázorní pohyb jejího zavření. Žáci tak vědí, že si knihu nemají přitáhnout blíže k sobě, protože bude následovat čtení, nebo si vzít do ruky tužku, protože budou do textu psát poznámky, ale že ji mají jednoduše zavřít.

Promluvy vystavěné na smíšené syntaxi však nejsou vždy takto snadno interpretovatelné – problematické mohou být zejména ze strany od učitelů k žákům. Smíšená syntax totiž vyžaduje, aby adresát pochopil informace z obou kanálů (z řeči i gest) a integroval je (Bavelas, Gerwing, Allison, & Sutton, 2011, s. 54), což je pro dekodování náročnější. Aby tak žáci pochopili celou informaci zprostředkovanou ve výuce, musí porozumět gestice učitele stejně jako obsahu jeho řeči (Flevaris & Perry, 2001 podle Roth, 2001, s. 376). Vzhledem k tomu, že zde není pojistka spočívající v redundanci (co nebylo pochopeno ze slov, v tomto případě nedokreslí paralelní sdělení předávané gesty či naopak), může být tato konstrukce promluvy pro porozumění ze strany žáků často problematická.⁵

Ve výukové komunikaci může docházet také k situacím, kdy je tematická gestika v rozporu s obsahem paralelní verbální promluvy. Zatímco v promluvách učitelů se v tomto případě jedná o výraznou překážku na cestě k jasnému a jednoznačnému předávání výukového obsahu žákům, v promluvě žáků může tato inkongruence mezi verbálním a vizuálním sdělením pro

⁵ Zejména žákovské pokusy porozumět učitelským otázkám vystavěným na složené syntaxi se mnohdy nesetkávají s úspěchem. Žáci totiž místy nevědí, kam učitel svou otázkou míří, ani když je plně verbalizovaná. Když je místo některé její části použita pouze gestika, je pro žáky její porozumění velmi komplikované. Příkladem může být komunikační situace, v níž učitelka po žácích požaduje, aby našli česká sousloví pro přejatá slova, konkrétně pro slovo *lustr*. Rozhodne se sáhnout k vizuální nápovědě tím, že ukazuje, že drží mezi prsty něco jako šňůrku, která jde seshora dolů, a přitom říká slovo *stropní*. Odpovědi stropní světlo se však dočká až ve chvíli, kdy přímo ukáže na světlo umístěné ve třídě. Problematické však není samotné použití smíšené syntaxe v promluvě učitelů jako spíše jejich výběr přiměřeně adekvátních gest, který je očividně obtížnější než např. volba adekvátního slovníku.

Odlíšná míra porozumění konstrukcím založeným na smíšené syntaxi je jedním ze zásadních rozdílů, který lze sledovat mezi vizuální komunikací vedoucí směrem od učitelů k žákům a od žáků k učitelům. Tuto skutečnost můžeme odůvodnit tím, že žáci touto formou sdělují převážně své odpovědi na učitelské otázky, jejichž správné odpovědi učitelé většinou dopředu znají, což jim umožňuje vyvodit, zda žákovská gestika předepsané odpovědi odpovídá.

probíhající proces učení znamenat, že u žáka dochází k pozitivnímu vývoji v uvažování o určitém konceptu. Podívejme se proto nyní podrobněji přímo na gestiku žáků a její specifika.

Gestika žáků a její specifika

Uvedli jsme, že v procesu žákovského učení hraje zásadní roli řeč. Žáci se totiž jejím prostřednictvím učí používat slova a jejich tvary, a současně si uvědomují a třídí významy a reprezentace, které v sobě jednotlivá slova obsahují (Barnes, 2008; Mercer & Dawes, 2008). Verbální promluvy žáků jsou však pouze jednou komponentou komunikace probíhající z jejich strany (Pine, Lufkin, & Messer, 2004, s. 3). Stejně jako učitelé zprostředkovávají žáci část svého vědění jinou cestou než slovy, například gestikou. Pokud přitom gestiku chápeme jako zobrazení řeči, hrají gesta v procesu učení stejně důležitou roli jako verbální promluvy žáků. Na základě tohoto vztahu mezi jazykem a gestikou zdůrazňuje Roth (2001, s. 373), že „gesta mohou poskytnout vzhled do mysli učícího se jedince“ a stát se nástrojem zviditelnění myšlení. „Právě gestika tak může být vedle verbálního vyjadřování významným nástrojem pro diagnostiku žákovského myšlení a vytváření adekvátní pedagogické zpětné vazby“ (Scherr, 2003, nes.). Orientace na žákovskou gestiku v konkrétním výukovém kontextu tak otevírá jinou možnost porozumění procesu učení žáků než analýza záznamů žákovské verbální komunikace ve výuce, případně než popisování tohoto procesu ze strany žáků.

Gestika žáků může stejně jako gestika učitelů doprovázet a ilustrovat obsah sdělení paralelně neseného slovy, být redundantní. Když žáci zkrátka něco vysvětlují, jejich gesta souběžně zdůrazňují či vykreslují, co je řečeno (Scherr, *ibid.*). Z hlediska procesu učení žáků je však podle řady autorů významnější gestika, kterou žáci využívají v promluvách s již zmíněnou smíšenou syntaxí. V souvislosti s tímto typem gestiky upozorňují například Roth a Welzerová (2000), že gesta mohou sloužit jako substituenty řeči, a mohou tak pomoci vyjádřit myšlenky, které jsou dosud v tzv. předartikulovaném stadiu. Znamená to tedy, že dříve než jsou žáci schopni precizní slovní deskripce svých myšlenek, mohou je sdělit skrze gesta (Pine, Lufkin, & Messer, 2004, s. 4). Tyto závěry potvrzují také výzkumy orientující se na funkci žákovských gest ve výuce. Doposud se však jedná především o výzkumy z oblasti matematiky či fyziky⁶ (srov. Pine, Lufkin, & Messer, 2004; Roth, 2000, 2001; Roth & Welzer, 2000; Scherr, 2003).

⁶ Žáci například nejsou schopni verbálně popsat trajektorii vektoru, ale jsou schopni správně vizuálně opsat její dráhu.

Verbální a vizuální sdělení žáků mohou existovat také v neshodě, což na základě svého šetření potvrzují a dále interpretují například Alibaliová a Goldin-Meadowová (1993). Ty na základě longitudinálního výzkumu, v jehož průběhu analyzovaly žakovské explanace matematických operací, docházejí k závěru, že když žáky požádáme, aby vysvětlili svůj matematický postup, často vyjadřují jinou informaci řečí a jinou informaci gestikou.⁷ Jedná se přitom již o druhou fázi v procesu žakovského učení. Té předchází fáze, kdy žáci daný proces mylně vysvětlují verbálně i vizuálně. Následuje pak fáze opětovné shody verbálního a vizuálního sdělení, které však již odpovídá správnému osvojení učiva. Fáze, v níž u žáka dochází k neshodě mezi řečeným a vizualizovaným sdělením, jsou proto podle autorek pro učitele signálem, že žák je (na rozdíl o žáka, který daný pojem nesprávně vyjadřuje verbálně i vizuálně) na prahu pochopení konceptu či jeho aplikace. Stejně jako u předcházejících šetření se přitom jedná o výzkum orientovaný na učivo matematiky, jehož závěry lze poměrně problematicky aplikovat na humanitní předměty. V předloženém šetření se proto zaměříme na to, jakým způsobem žáci využívají gestiku a jak gestikou zviditelňují své myšlení ve výuce českého jazyka a literatury.

Metodologie výzkumného šetření

V předloženém výzkumném šetření jsou zpracována data, která pocházejí z projektu *Komunikace ve školní třídě*, jenž byl mezi roky 2009 až 2011 řešen na půdě Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. V rámci tohoto projektu jsme spolupracovali s šestnácti učiteli humanitních předmětů (českého jazyka a literatury, dějepisu, občanské výchovy) a se stejným počtem třídních kolektivů druhého stupně čtyř jihomoravských základních škol. Vzhledem k tomu, že se v tomto textu soustředíme na výuku předmětu český jazyk a literatura, analýza dat, jejíž výsledky budou dále prezentovány, proběhla pouze u výuky učitelů tohoto předmětu. Celkem se jedná o osm vyučujících: šest učitelek a dva učitele. Data, z nichž v této studii vycházíme, byla sesbírána prostřednictvím dvou videonahrávek vyučovací hodiny každého učitele, jednalo se tedy o videozáznamy celkem šestnácti vyučovacích hodin.

⁷ Jednalo se o výzkum, v němž autorky sledovaly žáky při vyrovnání dvou stran jednoduchých rovnic a následně si jejich postup nechávaly vysvětlit, kdy žáci paralelně nahlas sčítali a odčítali a ukazovali na jednotlivé hodnoty a jejich výsledky na obou stranách rovnice a na prstech.

Orientace na předmět český jazyk a literatura je dána především jeho specifickým vztahem k jazyku, který se zde stává učebním obsahem a současně prostředkem, skrze nějž je učivo zprostředkováno (srov. Kostěčka, 1993; Hausenblas, 1997). Zaměřením na žákovskou gestiku doprovázející či nahrazující verbální sdělení při komunikaci o jazyku se předložené šetření odlišuje od výzkumů, které se této tematice doposud věnovaly a které byly orientovány na předměty typu matematiky či fyziky.

Když jsme na jaře roku 2010 dosbírali data, převedli jsme podle standardního postupu jejich obrazovou či zvukovou stopu do textové podoby, v níž jsme se snažili postihnout co nejpodrobnější obraz toho, co se v dané situaci odehrává. Základním materiálem pro další analýzy pak vzhledem k našemu zaměření na verbální dimenzi výukové komunikace zůstával datový transkript. V tomto článku však děláme určitý krok zpátky a vracíme se od textu k obrazu – primárním datovým zdrojem se stávají samotné videonahrávky, které splňují metodologický požadavek Bavelové a Chovilové, jímž je dobrá kvalita analyzované nahrávky (2000, s. 177). Výzkumné otázky, kolem nichž je vystavěna další analýza dat, jsou následující: *Jaké informace jsou zprostředkovávány žákovskou gestikou a jakým způsobem gestika zviditelňuje proces myšlení žáků?*

V rámci analýzy dat byla každá z vyučovacích hodin vždy nejprve nezávazně, bez vytváření kódů či mem, pozorována ve snaze pokusit se zmapovat, jakou podobu může žákovská gestika nabírat. Opětná pozorování videonahrávek vyučovacích hodin, která probíhala ve zpomaleném modu, již doprovázel paralelně otevřený textový transkript, do něhož byl v podobě mem nejprve zaznamenáván výskyt žákovských gest a následně zapisovány překlady těch gest, která byla interpretována jako gesta tematické povahy (ve shodě s postupem Bavelasové, 1994). Mema, do nichž byl zaznamenán jednak fyzický popis daného gesta a jednak jeho funkce v promluvě žáka, tak v rámci analýzy převzala tradiční roli kódů a stala se jádrem další analýzy a interpretace, při které byl vždy zohledněn kontext celé komunikační situace.

Role gest v procesu žákovské explanace

Při hledání odpovědi na to, jaké informace žákovská gestika zprostředkovává a jakým způsobem vypovídá o myšlenkových procesech žáků, je nutné vyjít z otázky, kdy se vůbec žákovská gesta ve výuce objevují, kde je jim dán prostor. Mohli bychom očekávat, že gesta žáků se po celou dobu plynule prolétají s verbálními promluvami, které z jejich strany zaznívají v průběhu vyučovacích hodin. Analýza dat však napovídá, že žákovská gestika se ve výuce objevuje ve specifických situacích a promluvy, v nichž žáci svá slova

souběžně doprovázejí či zastupují pohyby rukou, mají v zásadě analogickou podobu. Ilustrativním příkladem může být ukázka z hodiny literatury, jejímž tématem je obsah Iliady a Odyssey.

Ukázka č. 1:

Učitelka: Kdo to byla, ta Skylla a Charybda? (*mne si ruce a očima pomalu přechází po třídě*) Byli to bohové? (*dívá se po třídě, dlaně otočené do třídy*)

Žáci: Ne, ne... (*někteří žáci zamítavě kroutí hlavou*)

Žák Radim: Noo (*váhavě, nakloní hlavu na stranu*), ne nějak moc... nadpozemský nějaký... (*rukama před tělem opisuje půlkrub – začíná s rukama u sebe ve výši ramen, vzápětí je rozpojuje a míří s nimi po obvodu půlkrubu dolů do výše loktů*)

Žáci: (*ze třídy zní řada odpovědí, které se spojují v šum*)

Žák Adam: V těch ostrovech... (*pravou ruku pokrčenou v lokti vytočí směrem od těla, dlaní mírně mávne dolů*)

Žák Radim: ... Nějací... vyšší než lidi. (*levou rukou nejprve opíše malý kroužek a následně ji nechá v pozici, kdy má ruku před tělem vytočenou s prsty mířícími vzhůru, prsty jsou mírně pokrčené, nejvíce napnutý je ukazováček*)

Učitelka: (*dívá se střídavě na odpovídající žáky, nedává najevo, že by některá z odpovědí byla bližší než jiná*) Byli to příšery, ne?

Žák Filip: Obří.

Žák Vojta: Vždyť říkám bohové. (*tónem, že měl přece pravdu, současně rozhodí rukama*)

Učitelka: (*na Vojtu*) Bohové je to stejné co příšery? (*mírně nakloní hlavu, pousměje se*)

Žák Radim: Říkám ale, že byli **vyšší než lidi**. (*současně s vyřčením slova vyšší ukazuje levou rukou se zdviženým ukazovákem nahoru, nataženou má i celou paži, dlaní mu tedy končí nad hlavou*)

Učitelka: A, dobře. (*smířlivě, přitom založí ruce*) Takže, Skylla a Charybda byly příšery, ale původně to byli normálně lidé, které začarovala čarodějnice Kirké, že?

Krátce před prezentovanou komunikační výměnou žáci nahlas četli pasáž eposu, v níž Odysseus proplouvá mezi Skyllou a Charybdou, takže v rámci prezentované debaty již vědí, jak ničivou roli v celém putování obě bytosti zastávají. Když po nich však učitelka chce, aby řekli, kdo to Skylla a Charybda jsou, hledají poměrně obtížně slova k tomu, aby je popsali. Téměř nikdo ve třídě (kromě žáka Vojty, který se po celou komunikační výměnu drží špatné odpovědi) nemá problémy s jednoduchou otázkou učitelky, zda se jedná o bohy. Žáci totiž vědí, co Skylla a Charybda nejsou. Přijít s vlastní explanačí povahy jejich existence je pro ně však mnohem obtížnější.

Žák Adam se snaží ke správné odpovědi dojít přes slovní lokaci obou bytostí (*v těch ostrovech*), paralelně si přitom napomáhá gestem, kterým prostorově odkazuje nějak mimo prostor, do dále. Oproti tomu žák Radim se pokouší vyjádřit jejich nadpozemský charakter. V první replice použije přímo

výraz *nadpozemský*, který paralelně doprovází půlkruhovým opisem, jenž by mohl symbolizovat například zemi a to, co se nachází nad ní. Ve své druhé replice pak obě příšery srovnává s člověkem. Skylla a Charybda jsou slovy Radima zkrátka *vyšší než lidé*. Učitelka Šárka vzápětí přichází s vlastní odpovědí, v níž třídě nabídne hledané slovo. Jedná se o *příšery*. Žák Radim, který si uvědomuje, že byť jeho odpověď nebyla zcela správná (neobsahovala totiž negativní konotace, jako tomu je u příšer), nebyla ani úplně chybná. Znovu tedy opakuje svou předcházející odpověď, slovy i rukama. Ještě více natáhne levou paži tak, že je pouze mírně pokrčena v lokti, její dlaň je polootevřená a ukazováček míří vzhůru, ukazuje do výše. Učitelka následně danou sekvenci konsensuálně uzavírá a v hledání adekvátních označení pro obě bytosti se dále nepokračuje.

Je zřejmé, že se jedná o komunikační sekvenci, v jejímž průběhu žáci nejen odpovídají, ale současně odpověď vymýšlejí – myšlenkový proces probíhá paralelně s jeho verbalizací. Promluvy žáků jsou v zásadě váhavé a nekompletní, začínají naněkolikrát, skládají se z nedokončených vět s polámanou skladbou, jsou plné pauz, proluk ticha a sebekorekcí. Tento specifický typ žákovských replik bývá různými autory označován například jako *explanační promluvy*⁸ (*explanatory talk*, srov. Barnes, 2008; Pierce & Gilles, 2008), případně jako *chaotická řeč* (*muddle talk*, srov. Roth, 2001, s. 376). Jedná se o výstižná označení, neboť žáci teprve prostřednictvím promluvy sobě samým i svému okolí vysvětlují, jak o problému uvažují. V důsledku toho je pak jejich promluva pochopitelně rozbitá a chaotická. Přes jejich formální, zdánlivě nevyhovující formu (nebo naopak právě pro ni) však zdůrazňuje Barnes (2008, s. 5), že právě explanační promluvy jsou ve výuce naprosto zásadním žákovským projevem, neboť žákům umožňují vyzkoušet si vyjádřit své myšlenky, poslouchat, jak znějí, případně se je pokusit sestavit znovu jiným způsobem. Indikátorem těchto vysvětlujících promluv je právě gestika, která žákům napomáhá najít a vyzkoušet si možná vyjádření jejich stanoviska.

Explanační promluvy se však ve výuce objevují spíše zřídka, a to i když vezmeme v úvahu, že žákovské promluvy zabírají pouze něco málo přes čtvrtinu času, po který se ve třídě hovoří (Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012), a sledujeme jejich výskyt jenom v rámci takto vymezeného komunikačního času. Je tedy zřejmé, že jejich zastoupení musí kompenzovat jiný typ žákovských promluv, tzv. *přednesové promluvy* (*presentational talk*, Burnes, 2008).

⁸ Anglickým *explanatory talk* přitom bývá myšleno vysvětlování sobě samému jakožto mluvčímu stejně jako vysvětlování posluchači. Oba tyto procesy přitom probíhají paralelně.

Funkcí tohoto typu promluv je prokázat, že žáci mají dobře zafixované požadované vědomosti, žáci jimi tedy „přednášejí“ osvojené učivo. Jednou z mnoha ukázek přednesové promluvy je například odpověď žáka Vojty vztahující se k látce historismů a archaismů v jazyce:

Ukázka č. 2:

Učitelka: Tak, děcka, jaký je rozdíl mezi těmi historismy a archaismy? (*dívá se po třídě, pohledem se zastaví na blásícím se Vojtovi*) Vojto, historismy. (*po vyřčení jména ukáže na žáka rukou*)

Žák Vojta: (*položí na lavici ruku, jíž se blásil*) Historismy jsou slova, které se používaly dřív a už se nepoužívají, a archaismy jsou taky slova, které se používají, ale teď jsou vlastně jináč.

Učitelka: (*od poloviny žákovské odpovědi se dívá po třídě, jako by kontrolovala, zda dávají pozor*) Nahrazena těmi moderními, výborně, ano.

Je patrné, že z hlediska gestiky jsou přednesové promluvy výrazně statické. Žák Vojta za celou předloženou sekvenci učiní jediný pohyb rukou, a to konvencionalizované gesto přihlášení, jímž dává najevo, že by rád zodpověděl položenou otázku. Ačkoli se v rámci své odpovědi vyjadřuje k poměrně složité látce (definování obou konceptů a vysvětlení jejich odlišností), ruce má volně položené na lavici a očima se dívá na učitelku. Přednesové promluvy totiž slouží k prezentování naučeného, v tomto případě definic. Nemají explanační charakter, v rámci něhož by si žáci k sebevyjádření dopomáhali všemi dostupnými cestami, mimo jiné také gestikou.

Gesta ve vztahu ke kognitivním operacím žáků

Žákovskou gestiku jsme prezentovali jako určitý vnější příznak toho, že u žáků v danou chvíli dochází ke zpracování a třídění myšlenek a k (re)konstruování myšlenkových schémat, která jsou z nich vystavěna. K tomu samozřejmě dochází nejen v souvislosti s osvojováním nového učiva, respektive se zasazováním starého učiva do nových souvislostí, jako tomu bylo v ukázce č. 1. Žáci mohou opětovně hledat způsob k tomu, jak uspořádat a vyjádřit své myšlenky, také v situaci, kdy rekonstruují vědomosti, které již znali a používali v minulosti. Podívejme se proto nyní na to, jakou roli může zastávat gestika v tomto typu situací, a to na výňatku z výuky, v níž se učitelka snaží žáky dovést k rekapitulaci pravidel pro to, kdy se v českých slovesech na začátku píše předpona s- a kdy předpona z-.

Ukázka č. 3:

Učitelka: Zásadní pravidlo. Markétko, *(současně s oslovením se dívá na žákyni)* když máme psát s-, z-, a *(pohledem přechází po třídě)* ostatní vnímají, tak co je nejdůležitější?

Žákyně Markétka: Jestli je to podstatný nebo přídavný jméno.

Učitelka: U s-, z-?

ŽŽ: *(šum)*

Učitelka: *(otáčí se k tabuli, bere do ruky křídlo a kreslí nákres pro směr dohromady: →*

□ ←. Pak se otáčí zpět ke třídě) Takže musíme si uvědomit určité směry, že? *(ukazuje na tabuli na nákres pro směr dohromady)* Tohle patří to k s- *(napíše na tabuli s),* že? Co to je? *(spolu s otázkou přejde od tabule ke svému stolu a otočí list v učebnici)*

Žák Daniel: Směr.

Žák Kuba: *(dívá se na tabuli, na obou rukou sevře dlaně, ukazováčky nasměruje k sobě a postupně je k sobě před tělem přibližuje)* To je ten směr..., dohromady.

Učitelka: Výborně. Je to směr dohromady, že? *(dívá se na svůj stůl)* Co ještě? *(jde zpátky k tabuli)*

Třída se nese v poměrně pomalém tempu práce. Učitelka se žáků ptá, co je u psaní předpon s- a z- důležité, nicméně od žáků nedostává správnou odpověď, takže sama uvádí, že v souvislosti s předponami se třída musí zaměřit na určité směry. Následně dokonce využívá tabuli, na niž zmíněné směry kreslí. Když se žáků zeptá na první z namalovaných směrů, u nějž mají uvedeno, že platí pro předponu s-, přijde se správnou odpovědí žák Kuba, který uvede směr dohromady. Na jeho odpovědi je však důležitá skutečnost, že předtím než ji prezentuje verbálně, nacvičí si ji vizuálně – rukama si vyzkouší pohyb směřování dohromady, který v návaznosti na předvedení směru pojmenuje. Stejně jako směr dohromady zkoušejí si žáci nejprve pohybem, který připomíná smetení drobečků hranou ruky pryč ze stolu, znázornění směru z povrchu pryč, což je odpověď, kterou učitelka očekává jako charakteristickou pro předponu z-.

Důležité však je zejména to, že stejným způsobem si žáci nacvičují verbální odpověď gestikou také při společném řešení cvičení. Například v případě, kdy mají vysvětlit rozdíl mezi slovesy smotat a zmotat (v prvním případě předvádějí namotávání klubíčka a teprve posléze tuto činnost verbálně pojmenovávají) nebo mezi slovesy smazat a zmazat (před vyslovením významu druhého z dějů žákyně předvádí pohyb ve smyslu prudkého čarání po svých šatech). Identifikovat přitom můžeme také situace, kdy gesta jazykové vyjádření plně kompenzují, jako tomu je v následující ukázce:

Ukázka č. 4:

Učitelka: Výborně. Super. Svedl, zvedl. Tak zvedl.

Žák Honza: *(dívá se na učitelku, ostentativně se přiblíží a ruku vzápětí rychle položí zpátky do klína)*

Učitelka: (*usmívá se a dívá se po třídě*) Co teď udělal Honza? (*stočí pohled zpátky na Honzu a kývne jeho směrem rukou*) Honzi, udělej to ještě jednou.

Žák Honza: (*celý pohyb zopakuje, tentokrát klidněji – ruku nejprve natáhne vzhůru jako při blášení a pak ji položí zpět, zatímco ostatní žáci se na něj dívají*)

Žák Tomáš: Zvedl ruku.

Učitelka: Ták, zvedl ruku.

V momentě, kdy se učitelka zeptá na dvojici sloves *zvedl* a *svedl*, se třída pohrouží do ticha. Otázka je však přesto zodpovězena – žák Honza okamžitě reaguje pohybem ruky, jehož prostřednictvím správně vysvětluje, co daný děj znamená. Vymrští ruku prudce vzhůru, ale velmi rychle ji opět položí zpátky do klína, přičemž sleduje učitelku. Celá gestika je natolik teatrální, doprovázená spokojeným a mírně uličnickým výrazem žáka, že je zřejmé, že se nejedná o gesto přihlášení, které by si žák rozmyslel. Aniž by daný pojem vysvětloval slovy nebo ho začleňoval do správného sousloví či věty, odpovídá Honza na otázku učitelky tím, že vlastní ruku používá jako konkrétní vizuální symbol.

Obdobné situace můžeme zaznamenat také v souvislosti s jiným učivem. Ve vyučovací hodině, kdy žáci vysvětlují způsoby tvoření nových slov, si jeden z žáků nemůže vybavit slovo spojování, a proto místo toho zvedne ruce před tělo a jde jimi k sobě, načež na obou rukou propojí prsty, jako by se držel za ruce. Teprve po chvíli si na slovo „rozpomene“, a tak svoji vizuální odpověď potvrdí také slovy. Gestika tedy v těchto případech napomáhá při hledání cesty k verbální demonstraci dřívějšího učiva, k převodu do artikulované podoby, a současně slouží jako indikátor žakovského porozumění principu aktuální látky.

Srovnajme si nyní předcházející ukázky s výukou učitelky Ivany, která s třídou taktéž opakuje látku předpon s- a z-:

Ukázka č. 5:

Učitelka: Předponu s-, (*zůstane pohledem na žákoví Martinovi*) Martine, píšeme v kterých případech?

Žák Martin: (*položí doposud blásící se paži pod lavici, dívá se na učitelku*) Dohromady, z povrchu pryč, nebo dolů.

Učitelka: Ano, (*pohledem opustí žáka Martina a dívá se po třídě*) pokud to vyjadřuje směr dohromady, z povrchu pryč, směr dolů. Kdy píšeme předponu z- nebo ze-? (*zastaví se pohledem na žákoví Kubovi, ukáže na něj bradou*) Kubi?

Žák Kuba: Změna stavu. (*potichu*)

Učitelka: Když to vyjadřuje změnu? (*vystříčí bradu mírně dopředu, dívá se upřeně na žáka*)

Žák Ludvík: Stavů.

Učitelka: (*mírně pokývne*) A ještě tam je jeden výraz.

Žákyně Eliška: Dokončení děje.

Učitelka: Ano, je to dokončení děje. Předpona vz- vyjadřuje?

Výuka učitelky Ivany oproti hodině učitelky Šárky na první pohled odsýpá. Učitelka vždy řekne jednu z předpon a žáci automaticky doplňují, v kterých případech se píše. Značná část třídy se hlásí. Je zřejmé, že žáci si pravidla pamatují, dokáží si je rychle vybavit a na vyzvání je zopakovat ostatním.

Lze však říci, že by žáci v hodině učitelky Ivany látce lépe rozuměli? Ve výuce učitelky Šárky si sice žáci obtížně vybavují správné definice a znění pravidel, nicméně gestikou správně zobrazují princip, o který se daná pravidla opírají. O chvíli později, kdy učitelka s žáky látku aplikuje na konkrétní příklady, si žáci rukama zkoušejí směry, které různé činnosti charakterizují (například u sloves sběr či shodit), a přicházejí veskrze se správnými odpověďmi. V hodině učitelky Ivany mají žáci dobře naučená pravidla, nicméně schopnost jejich aplikace za znalostmi zaostává. (Uveďme například situaci, kdy je pro žáky problematické uvědomit si směr děje v sousloví strhnout most. Nakonec tipují předponu z-, ačkoli příklad je jasně ve shodě s předtím zopakovaným pravidlem s- u významů shora dolů.)

Těmito příklady nechceme říci, že pokud žáci negestikují, znamená to, že učivo, k němuž se učitel ve výuce vrací, doposud neovládají, nebo naopak že žákovská gestika vždy indukuje porozumění a nemůže být pouze stimulem pro vybavení zapamatovaného, byť třeba ne úplně pochopeného učiva. Ilustrujeme však to, že žákovská gestika o úrovni žákovského osvojení látky často prozrazuje více, než lze usuzovat z pouhého obsahu promluv. Situace, kdy žáci mají problém učivo slovně vyjádřit, ale jejich gestika vypovídá o správném porozumění, může znamenat, že žáci již danou látku chápou a vědí, jak funguje, ale doposud nejsou schopni ji samostatně verbalizovat. V tomto kontextu je proto gestika chápána jako první krok v procesu konstituování plynulé žákovské odborné mluvy (Roth, 2001, s. 376). Druhým, v analyzovaných datech častějším důvodem je situace, kdy žáci zkrátka rozumí principům, ale definice a správné termíny již od hodin, kdy se dané učivo probíralo, zapomněli. Můžeme tedy říci, že pokud žáci nejsou schopni správně verbalizovat definici či pravidlo, ale dokáží je dostatečně ilustrovat vizuálně, vypovídá to o úrovni jejich kognitivního zpracování učiva více než přednesové odříkání definice, které je přitom v rámci opakování tradičně požadováno. Gestika tam může v jazyce fungovat jako indikátor porozumění principu učiva, kdežto verbalizace může sklouznout pouze k prokázání zapamatování.

Gestika jako nástroj zviditelňování myšlenkových operací žáků

Pokud žakovskou gestiku budeme chápat nejen jako sled izolovaných gest, ale jako souvislou gestickou trajektorii, mohou nám žakovská gesta ve vztahu k výuce zprostředkovávat celý myšlenkový algoritmus, kterým žáci došli k určité odpovědi, a tím zviditelňovat jejich kognitivní postup. Žakovská gestika má v těchto situacích výraznou výpovědní hodnotu, neboť se jedná o sekvence, v nichž žáci verbálně signalizují, zda učivo ovládají, případně do jaké míry, nicméně gestika zprostředkovává, jakým způsobem v jejich mysli ke zpracování učiva dochází. Jako typická ukázka může posloužit výňatek z hodiny mluvnice, v níž se žáci seznamují s problematikou zápisu grafu souvětí, k čemuž musí aplikovat také dosavadní učivo, určení počtu vět v souvětí:

Ukázka č. 6:

Učitel: Dáme druhou, druhé souvětí. V předvánočním čase nadešel onen slavný den a nás odvedli na představení a světla v sále zhasla a já upřel zrak tam, kam svítily reflektory. Tak, z kolika vět se to skládá?

Žákyně Darina: Ze tří?

Žákyně Anička: Já na to přijdu, počkejte.

Učitel: No?

(žáci se dívají do učebnice, někteří si potichu pročitají analyzované souvětí)

Žákyně Soňa: Já bych řekla, že čtyři.

Učitel: Čtyři?

Žákyně Jana: No. V předvánočním čase nadešel ... onen slavný den a nás odvedli na představení a světla v sále zhasla a já upřel zrak tam, kam svítily reflektory. *(téměř neslyšně si pro sebe čte souvětí; při přečtení sloves nadešel, odvedli, zhasla a svítí vždy zvedne jeden prst na pravé ruce)* Jo. No... tam jsou čtyři. Čtyři.

Učitel: Tak kolik?

Žák Matyáš: Aspoň pět. Deset.

Žák Martin: Jedna.

Učitel: Pět, z pěti vět. Zkuste. Zkusil by někdo zaznamenat ten graf? *(ukazuje křídou na tabuli)*

V předložené ukázce je pro nás klíčová komunikační linie žákyně Jany, která se snaží – na rozdíl od řady svých tipujících spolužáků – dopočítat, z kolika vět se souvětí skládá. Její odpověď je však chybná (na rozdíl od prvního tipu žáka Matyáše). Její gestika přitom ilustruje, podle jakého mechanismu Jana při určování jednotlivých vět vychází a kde vznikla chyba. Nejedná se o gesta, která by byla určena pro zraky ostatních. Odpočítávání má spíše podobu pomůcky pro samotnou žákyni, která si tak nemusí pamatovat, kolik vět napočítala, a současně identifikovat následující věty. Kdykoli žá-

kyně řekne přísudek, zvedne na ruce jeden prst. Díky tomu je možné identifikovat, proč je Janino určení počtu vět nesprávné a kde v jejím postupu došlo k chybě. Žákyně zkrátka přeskočila přísudek *upřel*, takže jí jedna věta z celkového počtu zmizela. Ostatní věty však rozpoznala správně. Na základě toho můžeme říci, že žákyně nemá problémy s celým mechanismem určování věty, ale že se jedná o chybu dílčího charakteru.

Gestika signalizující výskyt určitého fenoménu je ve vyučovacích hodinách poměrně běžně přítomna. Například žákyně Katka si při určování počtu vět v souvětí a jejich hranic napomáhá taktéž počítáním. Při pročitání souvětí (*Protože ses mi včera neozval, jsem na tebe dnes naštvaný, avšak jsem ochoten ti odpustit, když to zítra napraviš.*) zvedne palec při přečtení *neozval*, ukazováček současně se slovem *naštvaný*, prostředníček, když narazí na slovo *ochoten*, dále započítává slovo *odpustit* a poslední prst zapojí spolu se slovem *napraviš*. Dostává se tak na celkový počet pěti vět, což je opět nesprávný výsledek. Díky její gestice je však učitelé zřejmé, že chyba, které se při rozboru souvětí dopustila Katka, je naprosto odlišného charakteru než předcházející chyba Jany. Katka totiž žádnou větu na rozdíl od Jany nepřeskočila. Jak ale ukazuje její počítání, místo přísudků, podle kterých je počet vět vždy identifikován, počítá slovesa. Kvůli tomu má ve výsledku o jeden prst ve vzduchu víc (*jsem ochoten ti odpustit* jsou totiž dvě slovesa, ale pouze jeden přísudek). V tomto případě se tedy nejedná o dílčí chybu, ale o komplexnější chybu v určování počtu vět. Učitel však tuto její chybu díky sledování gestiky identifikuje, otázkou ověří, zda chybě porozuměl správně, a následně opakuje mechanismus správného určování počtu vět – žáci mají vycházet (mimo jiné) z počtu sloves, ale počítána mohou být pouze slovesa v určitém tvaru.

Tato situace má celou řadu variací. Žáci dále hojně slovesa podtrhují do vzduchu nebo do vzduchu kreslí čárky, kterými si vyznačují hranice identifikovaných vět. Gestika svou informační hodnotu ale neztrácí ani za hranicemi látky o větné skladbě. Stejnou roli plní například v situaci, kdy má jedna z žákyň odpovědět, jak se správně píše slovo *povinný*. Ta si nejprve slovo v obou jeho případných variantách rychle napíše do vzduchu, pak se na obě jeho imaginární znázornění podívá a následně odpovídá, že správná verze je se dvěma *n*. Z gestiky je zřejmé, že žákyně jako pomůcku nepoužívá vědomosti o stavbě slova, ale sází spíše na optické a manuální povědomí o správném grafickém zápisu slova. Je jí totiž správně povědomý pohyb rukou, kterým dané slovo graficky zachycuje, a vizuální podoba, kterou podle jejího názoru slovo má. Rozhodnutí, zda je tento způsob určování přítomnosti hlásky *n* ve slově adekvátní, již v této sekvenci opět může náležet učitelé a jeho požadavkům na žákovskou práci s učivem.

Závěr

Žákovská gestika zastává ve výuce poměrně široký repertoár funkcí. Může doprovázet a odrážet obsah verbálně komunikovaného sdělení, napomáhat tomu, aby žáci své myšlenky dokázali převést z myšlenek do slov, a může dokonce zachytit, jakým způsobem žáci nad určitou látkou přemýšlejí, z jakých kroků se skládají jejich myšlenkové operace. Žákovskou gestiku tedy lze chápat také jako nástroj zviditelňování žákovských kognitivních procesů (jejich přítomnosti, úrovně, nebo dokonce obsahu). Jedná se nicméně o potenciální nástroj spíše pro učitele než pro jejich žáky. Gestika je implicitní, žáci si jí tedy nejsou vědomi. Jak navíc podotýká například Kohonen (2000), žáci mají malé povědomí o procesu učení obecně, ještě menší pak v souvislosti s učením jazyka. Gestika je pro ně proto poměrně klikatou cestou k metakognici, jejímž prostřednictvím by si mohli uvědomovat, jaké mechanismy při učení a zpracování jazykové látky uplatňují. Může ale sloužit k tomu, aby bylo žákovské myšlení více viditelné pro učitele, kteří pak mohou být schopni vyhodnotit nejenom výsledek, ale i postup žákovské práce, a identifikovat případné chyby v použitém mechanismu. Tyto postupy pak mohou učitelé zpětně zviditelňovat také svým žákům. Je tedy zřejmé, že pokud jsou učitelé schopni a ochotni vedle naslouchání žákovským odpovědím také sledovat, jak žáci komunikují vizuálně, má to přínos jak pro ně, tak pro jejich žáky.

Komunikační sekvence, ve kterých by žáci vedle svého verbálního výkladu používali také gestiku, je však ve vyučování spíše poskromnu. Dominantní pozici v žákovských komunikačních aktivitách totiž zastávají tzv. přednesové promluvy, repliky, jejichž smyslem je evidence zapamatovaných znalostí. Přednesové promluvy samozřejmě mají v žákovské výukové komunikaci své pevné místo, neboť v průběhu vyučovacího procesu není možné konstantně uvažovat nad novým učivem či dosavadním učivem v nových souvislostech, případně rekonstruovat princip starší látky, neboť je nutné také rekapitulovat to, co již bylo naučeno. Barnes (2008, s. 7) však upozorňuje na to, že učitelé se k tomuto typu promluv mnohdy uchylují příliš brzy a příliš rychle, v době, kdy jsou žáci stále na úrovni prozkoumávání myšlenek, které si o dané látce vytvářejí, a kdy by bylo vhodnější nabídnout jim prostor právě pro explanační promluvy.

Dominantní pozici prezentačních promluv však posiluje také skutečnost, že oproti explanačním promluvám jsou ve shodě s požadavky kladenými na žákovský registr (srov. Cazden, 1988) – více zkrátka odpovídají představě o tom, jak by měla vypadat adekvátní žákovská promluva ve vyučování. S touto představou se přitom explanační promluvy neslučují, a proto jsou v žákovském verbálním projevu spíše minimalizovány. Spolu s nimi se pak za hranice předepsaného žákovského projevu dostává také gestika, která explanační promluvy přirozeně doprovází.

Poděkování

Autorka děkuje dvěma anonymním recenzentům za jejich přínosné komentáře k původní verzi textu. Tento článek vznikl v rámci projektu GA13-23578S *Učitel a žáci v dialogickém vyučování* financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

Literatura

- ALIBALI, M. W., & GOLDIN-MEADOW, S. (1993). Gesture-speech mismatch and mechanisms of learning: What the hands reveal about a child's state of mind. *Cognitive Psychology*, 25, 468–523.
- BARNES, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. In N. Mercer (Ed.), *Exploring talk in schools: inspired by the work of Douglas Barnes* (s. 1–16). London, SAGE.
- BAVELAS, J. B. (1994). Gestures as Part of Speech: Methodological Implications. *Research on Language and Social Interaction*, 27(3), 201–221.
- BAVELAS, J. B., GERWING, G., ALLISON, M., & SUTTON, C. (2011). Dyadic Evidence for Grounding with Abstract Deictic Gestures. In G. Stam & M. Ishino (Eds.), *Integrating Gestures: The Interdisciplinary Nature of Gesture* (s. 49–60). Amsterdam: Benjamins.
- BAVELAS, J. B., & CHOUIL, N. (2000). Visible acts of meaning. An integrated message model of language use in face-to-face dialogue. *Journal of Language and Social Psychology*, 19(2), 163–194.
- BAVELAS, J. B., CHOUIL, N., COATES, L., & ROE, L. (1995). Gestures specialized for dialogue. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 394–405.
- BRADOVÁ, J. (2012). Keď zasadací poriadok funguje alebo učiteľsko-žiacke preferencie pri obsadzovaní priestoru školskej triedy. *Studia paedagogica*, 17(2), 71–92.
- CAZDEN, C. B. (1988). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heineman.
- GAVORA, P. (1992). *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- HAUSENBLAS, O. (1997). *Vrátíme smysl hodinám češtiny? Úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- CHESEBRO, J. L., & MCCROSKEY, J. C. (1998). The Development of the Teacher Clarity Short Inventory to Measure Clear Teaching in the Classroom. *Communication Research Reports*, 15(3), 262–266.
- KOHONEN, V. (2000). Student reflection in portfolio assessment: making language learning more visible. *Babilonia*, 1–6. Dostupné z http://193.52.249.112/crdp/IMG/pdf/3-Portfolio_Assessment_V_Kohonen.pdf
- KOSTEČKA, J. (1993). *Do světa češtiny jinak: didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: H & H.
- MERCER, N., & DAWES, L. (2008). The value of exploratory talk. In N. Mercer (Ed.), *Exploring talk in schools: inspired by the work of Douglas Barnes* (s. 55–72). London, SAGE.
- MYHILL, D., JONES, S., & HOPPER, R. (2007). *Talking, Listening, Learning*. London: Open University Press.

- NEILL, S. (1991). *Classroom Nonverbal Communication*. London: Routledge.
- PIERCE, K. M., & GILLES, C. (2008). From exploratory talk to critical conversation. In N. Mercer (Ed.), *Exploring talk in schools: inspired by the work of Douglas Barnes* (s. 37–54). London: SAGE
- PINE, K. J., LUFKIN, N., & MESSER, D. J. (2004). More gestures than answers: Children learning about balance. *Developmental Psychology*, 40(6), 1059–1067.
- REINHARD, M.-A., & SPORER, S. L. (2008). Verbal and nonverbal behaviour as a basis for credibility attribution: The impact of task involvement and cognitive capacity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 477–488.
- REJZEK, J. (2001). *Český etymologický slovník*. Praha: Leda.
- ROTH, W.-M. (2001). Gestures: Their Role in Teaching and Learning. *Review of Educational Research*, 71(3), 365–392.
- ROTH, W.-M. (2000). From gesture to scientific language. *Journal of Pragmatics*, 32(11), 1683–1714.
- ROTH, W.-M., & WELZEL, M. (2001). From Activity to Gestures and Scientific Language. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(1), 103–136.
- SCHERR, R. (2003). Gestures as evidence of student thinking in physics. *Physics Education Research Conference Proceedings*, nestr.
- SLAMA-CAZACU, T. (1976). „Nonverbal components in message sequence: ‚Mixed syntax““. In W. C. McCormack & S. A. Wurm (Eds.), *Language and Man: Anthropological Issues* (s. 217–222). The Hague: Mouton.
- ŠVARÍČEK, R., & ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2013). Vizuální akty ve výukové komunikaci. *Pedagogická orientace*, 23(1), 48–71.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R., & ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- YVOTSKIJ, L. S. (1976). *Myslení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- WAGNER COOK, S. M., & GOLDIN-MEADOW, S. (2006). The role of gesture in learning: Do children use their hands to change their minds? *Journal of Cognition and Development*, 7(2), 211–232.

O autorce

Mgr. ZUZANA ŠALAMOUNOVÁ pracuje jako výzkumná pracovnice na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty a jako asistentka na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Věnuje se výzkumu pedagogické komunikace a socializace do školního vědeckého jazyka.

Kontakt: salamounova@phil.muni.cz

About the author

ZUZANA ŠALAMOUNOVÁ works as a research fellow at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, and as an assistant at the Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University. Her research interests are educational communication and socialisation into school scientific language.

Contact address: salamounova@phil.muni.cz

