Šalamounová, Zuzana

Složky školního jazyka

In: Šalamounová, Zuzana. *Socializace do školního jazyka.* Vydání první Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2015, pp. 24-41

ISBN 978-80-210-8060-7

Stable URL (handle): https://hdl.handle.net/11222.digilib/134846
Access Date: 28. 11. 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.

MUNI ARTS Masarykova univerzita Filozofická fakulta

Digital Library of the Faculty of Arts,
Masaryk University
digilib.phil.muni.cz

3 SLOŽKY ŠKOLNÍHO JAZYKA

Ve chvíli, kdy se ve školní třídě hovoří o učivu, prozrazuje toho jazyk více, než by se na první pohled mohlo zdát. O čem všem tedy školní jazyk vypovídá? Předpokladem toho, aby spolu učitelé a žáci mohli hovořit, je sdílená znalost školních pojmů. Konkrétní pojmy charakteristické pro daný předmět a dané učivo tak tvoří základní stavební dílky školního jazyka. Jazyk v tomto případě slouží tomu, aby učitelé a žáci sdíleli významy těchto pojmů a mohli se spolu dorozumět.[12]

Poté co učitelé a žáci disponují pojmovou výbavou, může jejich řeč nabývat konkrétního obsahu, ať už jakéhokoli. Učitelé i žáci současně uplatňují jazyk tak, jak je v rámci dané aktivity zvykem, takže používání jazyka nabývá specifické formy. Z této dichotomie vychází teorie, podle níž se používání školního jazyka odehrává podle dvou různých vzorců (Lemke, 1990, s. 113an.), tematického a organizačního.

Tematický vzorec vypovídá o obsahu školního jazyka. Jednotlivé pojmy jsou v proudu řeči skládány do specifické pojmové struktury, kterou společně vytvářejí a z níž je patrné, jakým způsobem spolu pojmy souvisejí (viz Lemke, 1990, s. 12–15, s. 94; Martin, 1983). Zjednodušeně lze říci, že v rámci tematického vzorce učitelé a žáci kombinují slova, která jsou pro učivo adekvátní, do sousloví a vět způsobem, který je tomu kterému učivu vlastní. Tematický vzorec tedy zachycuje, jakým způsobem lze pojmy uplatnit v proudu řeči ve vzájemných vztazích.

Druhým vzorcem, který se vztahuje ke způsobu uspořádání školního jazyka, je vzorec organizační. Používání školního jazyka se řídí mnoha zvyklostmi a pravidly, jež popisují, kdo hovoří kdy a po kom, jak dlouho či s kým (čemuž se již věnovala kapitola 1.1). Právě tyto jazykové konvence spadají pod organizační vzorec, který

12 Ačkoli není samozřejmé, že významy, které určitému pojmu přisuzují učitelé a žáci, jsou zcela totožné, je jejich používání vstupní podmínkou vzájemného dorozumění.

demonstruje, jakou podobu má organizace promluv v rámci konkrétních výukových aktivit (Lemke, 1990, s. 12–15; Lin, 1994, s. 369–371).

Představme si tyto tři složky školního jazyka (jeho pojmy, tematický vzorec a vzorec organizační) na modelové situaci z výuky českého jazyka. Jeden z žáků je učitelem vyvolán, aby u tabule sdělil, kde ve větě našel přísudek a o jaký typ přísudku se jedná. Učitel žákovi nejprve nadiktuje větu (například *Petr odletěl do Japonska.*). Žák větu v tichosti zapíše na tabuli, podtrhne jedno ze slov (*odletěl*) vlnovkou a posléze řekne jediné slovo celého svého vystoupení, slovo *slovesný*. Prostřednictvím jazyka učitel i žák sdílejí povědomí o tom, co znamená pojem *slovesný* – oba znají význam použitého slova (jedná se o typ přísudku vyjádřený slovesem, resp. slovesným predikátorem v určitém tvaru). Jazyk tedy funguje jako zprostředkovatel významů použitých pojmů. Učitel i žák si současně uvědomují, že *slovesný* je jedním z typů přísudku. Oba vědí, že mezi identifikovaným přísudkem ve větě (*odletěl*) a použitým pojmem (*přísudek slovesný*) je vztah odborného abstraktního pojmu a jeho konkrétního příkladu. Jazyk tedy napomáhá tomu, aby učitel s žákem vedle definice pojmů disponovali znalostmi o tom, jaké jsou mezi jednotlivými pojmy vztahy. V neposlední řadě pak učitel i žák mají povědomí o tom, jak o pojmech hovořit, jak je uplatňovat v řeči. V uvedeném příkladu žák řekl pouze druh přísudku (*slovesný*). Mohl by nicméně říci také *přísudek slovesný* nebo *přísudek je slovesný*, aniž by se dopustil chyby – všechny tyto formulace jsou ve vztahu k učebnímu obsahu možné. Potud sahají hranice tematického vzorce školního jazyka. Pokud se zaměříme na vzorec organizační, příklad vypovídá o zvyku sdělovat při zkoušení u tabule až výsledek (typ přísudku, tzn. *slovesný*), nikoli postup (žák by v tomto případě slovně doprovázel celý rozbor věty, který musel vykonat). Dále je například patrné, že zadání přichází ze strany učitele a řešení se očekává od žáka atd.

Zatímco pojmy a tematický vzorec se v závislosti na učivu liší, organizační vzorec je předmět od předmětu obdobný. Ve chvíli, kdy žáci identifikují, jak funguje organizační vzorec, pochopí pravidla hry, která mohou platit na jakémkoli předmětovém hřišti. Například zjištění, že učiteli mají při zkoušení sdělovat výsledek, nikoli celý postup, mohou žáci stejně dobře uplatnit v českém jazyce i v matematice. Pojmy vztahující se k učivu a proměnlivý tematický vzorec však lze chápat jako důvod, proč mohou být žáci, bez ohledu na dodržování vzorce organizačního, kdykoli penalizováni kupříkladu špatnou známkou. Aby pak žáci mohli v úplnosti vnímat jazykovou realitu vlastní danému předmětu, musejí v rámci procesu socializace do školního jazyka disponovat adekvátními pojmy a proniknout do zákonitostí obou uvedených vzorců, čemuž se budu věnovat nyní.

3.1 Pojmy školního jazyka

Uvedla jsem, že k tomu, aby se žáci stali úspěšnými mluvčími školního jazyka, si musejí osvojit slovní zásobu daného předmětu, pochopit vzájemné vztahy mezi

jednotlivými pojmy, proniknout do způsobu jejich uplatnění v proudu řeči a osvojit si pravidla interakce. Přestože jsou všechny tyto procesy důležité, lze proces žákovského konstruování slovníku považovat za určitého *prvního hybatele*, neboť uvědomění si obsahu pojmů je vstupní branou k další analytické práci, v níž jsou tyto pojmy obsaženy (Lemke, 1990). „Učitel i žáci totiž mohou s učivem racionálně zacházet a komunikovat o něm pouze tehdy, jestliže je uchopí prostřednictvím sdělitelných obsahových jednotek – pojmů." Jen tak jsou výukové obsahy „pro učitele a jeho žáky myslitelné a sdělné" a dají se „didakticky využít" (Janík et al., 2013, s. 220). Pojmy se stávají tím, o čem se v dané situaci hovoří, konstruují „sémantickou topiku řeči" (Doubek, 1996, s. 300), jsou jejím výchozím předpokladem. Znalost slovní zásoby, specifické pro konkrétní učivo, je tedy určitým odrazovým můstkem k tomu, aby žáci pronikli do tematické struktury učiva a byli schopni o něm ve výuce hovořit. Analýzou toho, jak učitelé a žáci slovní zásobu uplatňují (pojem slovní zásoba je nadále používán synonymně s pojmem slovník),[13] je přitom možné prozkoumat pojmy jakožto učivo v jejich „hlavním způsobu existence, tj. ve stavu předávání" (Štech, 2009, s. 108).

Učitelé již vědecký slovník mají osvojený – jejich „sociální zásoba vědění" v dané oblasti je bohatá a odborná (Berger & Luckmann, 1999, s. 47), takže společně se žáky svůj slovník opětovně vytvářejí (rekonstruují). Pro žáky je oproti tomu obsah pojmů a jejich význam většinou spíše neznámý či tušený (v podobě naivních, neúplných či zkreslených představ, jež jsou vědeckému chápání vzdálené, případně v podobě pseudopojmů, které vykazují stejnou vnější podobu, nicméně byly vytvořeny podle jiných zákonitostí než pojmy, jimiž disponují učitelé, srov. Vygotskij, 1970, s. 140–148), takže svůj vědecký slovník aktuálně konstruují. Vzhledem k tomu, že se jedná o dva odlišné, byť paralelně probíhající procesy, je tento proces dále označován jako (re)konstruování školního vědeckého slovníku.

Vědomí pojmu a jeho obsahu je základem našeho vnímání každodenní reality, která je strukturována skrze pojmový systém, jejž jsme si vytvořili (viz Lakoff & Johnson, 2002). Například Materna pojmy vymezuje jako „objektivní abstraktní (ideální) entity, které mohou být reprezentovány výrazy jazyka" (Materna, 1995, s. 13). Slovy Lipmana (2003, s. 181) ještě doplňme, že tyto entity jsou tvořeny určitými dílčími entitami, které jsou k sobě přiřazovány na základě toho, že jsou si podobné, čímž společně vytvářejí obsah pojmu (tato definice se tak překrývá například s českým vymezením Čápa a Mareše, kteří pojmy definují jako „mentální reprezentace určité skupiny objektů", které „vystihují jejich společné znaky" (2007, s. 254). Pojem přitom bývá chápán jako synonymní s pojmem koncept (viz např. Scott, 2008; Lipman, 2003; ad.).

13 Pro slovní zásobu vztahující se k jazyku, který je specifický pro konkrétní vyučovací předmět, se přitom již tradičně objevuje krom označení vědecké pojmy také pojmenování technická slovní zásoba, technický slovník či technolekt (srov. Hagege, 1998, s. 197; Higgins, 2003; Edwards & Westgate, 1994, s. 17; Lemke, 1990, s. 266; Martin, 1983, s. 186).

K problematice toho, jakým způsobem jsou ve výuce zprostředkovány výukové obsahy, které jsou zaštítěny určitým pojmem, je možné přistoupit ze dvou hledisek. Prvním je hledisko empiricko-psychologické, kdy je pozornost věnována tomu, jak žák uchopuje a vyjadřuje obsah, tj. pojem (viz Janík & Slavík, 2009). Tento přístup se tedy zabývá zejména subjektivním vnímáním obsahu pojmu a je vlastní primárně zkoumání psychologickému (viz např. Vygotskij, 1971). Druhé hledisko, které bývá označováno jako obsahově analytické (viz Píšová, 2009, s. 184), se zaměřuje na proces sdělování pojmu. Těžiště tohoto přístupu spočívá v analýze použitého jazyka, jehož prostřednictvím výuka pojmů probíhá. Zatímco v centru pozornosti prvního z přístupů stojí žák, druhý z přístupů se zabývá především samotnou interakcí, v níž se pojem objevuje.[14] Pozadí výzkumného šetření popisovaného dále v této knize tvoří právě druhý z uvedených přístupů zaměřující se na používání jazyka a pojmů jako jeho součástí přímo v interakci situované do školní třídy.

3.1.1 Pojmy běžné a pojmy vědecké

Pojmy, se kterými se žáci v prostředí školní třídy setkávají, jsou dvojího charakteru – jedná se o pojmy každodenní a o pojmy vědecké (srov. Vygotskij, 1970). Zatímco každodenní pojmy jsou konstruovány na základě běžné zkušenosti, znalosti vědeckých pojmů, které jsou vlastní školnímu prostředí, může být dosaženo pouze prostřednictvím jejich vysvětlení. Dítě na základě své zkušenosti například chápe, že balón padá, protože je těžký (má tedy znalost každodenního pojmu *tíha*). Ze své zkušenosti nicméně nevyvodí pojem *gravitace* a k tomuto pojmu se vztahující teorii (Scott, 2008).

S podrobnějším rozčleněním pojmů, s nimiž se žáci ve škole setkávají, přišli Shuart a Rothery (1984). Stejně jako Vygotskij odlišili slovní zásobu, jež je specifická pouze pro daný předmět a kterou označují jako technickou slovní zásobu. Tato kategorie se tedy překrývá s Vygotského vědeckými pojmy. Příkladem může být třeba pojem *polygon*. Stejně tak hovoří o každodenním slovníku, který sestává z pojmů, jež žáci znají z každodenního jazyka (viz Vygotského každodenní pojmy). Ustanovují však ještě určitou kategorii, kterou označují jako tzv. lexikální slovník, kam zařazují pojmy, které mají v rámci některého ze školních předmětů podobný (avšak nikoli stejný) význam jako v každodenním jazyce.[15] Příkladem může být pojem *zbytek*, jejž žáci znají z každodenního jazyka a který má v matematice podobný význam jako v každodenním jazyce, nicméně tu zastává pozici specifického

14 Důraz na zkoumání poznatku (pojmu) v procesu předávání však neznamená ignorování žáka, což akcentuje například Štech (2009, s. 108).

15 Na tomto místě je používán přesný překlad pojmu užívaného zahraniční literaturou, tedy tzv. lexikální pojmy. Místo o lexikálních pojmech by však bylo možné hovořit například o pojmech přechodových, kategorii stojící mezi pojmy vědeckými a každodenními.

matematického pojmu. Touto kategorií tak poukazují na to, že určité pojmy ve Vygotského rozlišení mohou patřit současně mezi každodenní i vědecké pojmy v závislosti na tom, jak a kdy jsou použity. Wignell (1994) nicméně v souvislosti s lexikálními pojmy poukazuje na to, že i když mohou být používány i jinde než v rámci konkrétního předmětu, ve chvíli, kdy získávají svůj vědecký význam (v rámci procesu tzv. technikalizace), stávají se součástí jeho technické slovní zásoby a tento význam je chápán jako dominantní. Příkladem je pojem *oblaka* jakožto každodenní koncept, který však na poli přírodopisu ustupuje konceptu vědeckému, pod nímž se schovává viditelná soustava nepatrných částic vody nebo ledu v ovzduší, kterou lze klasifikovat například podle tvarů nebo odrůd (Dvořák, 2012, s. 20–25).

Přestože žáci lexikální pojmy neznají ve smyslu pojmů vědeckých, v každodenním jazyce se s nimi již setkali, a proto tyto přechodové pojmy mohou sloužit jako prostředky dorozumívání mezi učitelem a žáky. Žáci mají zkušenost s pojmem, který se shoduje s pojmem uplatňovaným učitelem – dochází tedy ke vnější shodě. Pojem, kterým disponují žáci, však za sebou má jiný genetický proces svého vytváření a nese jiný význam. Teprve postupně tedy dochází k jeho novému specifickému užívání, a to jakožto pojmu vědeckého (srov. Vygotskij, 1970, s. 118–150). Žáci nicméně u lexikálních pojmů mohou jejich obsah částečně vyvozovat právě z jeho každodenního významu, který se tak může stát vhodným odrazovým můstkem pro jejich uchopení ve smyslu vědeckého pojmu. S ohledem na to, že v centru naší pozornosti stojí školní vědecký jazyk, je pozornost dále věnována pojmům vědeckým (náležícím k tzv. technické slovní zásobě), přičemž některé z nich patří také k pojmům lexikálním, přechodovým.

3.1.2 Práce s vědeckými pojmy v interakci ve třídě

Vědecké pojmy se ve slovní zásobě žáků neobjevují zničehonic. To, že se pojmy stávají součástí pasivní a posléze také aktivní slovní zásoby (tzn. že žáci jsou schopni rozumět sdělení učitele a poté pojmy sami použít ve svých vlastních promluvách), má svůj vývoj, o čemž (mimo jiné) pojednává tato kniha. Podívejme se však na výsledky již realizovaných výzkumných šetření, které přinášejí vhled do toho, jak mohou do (re)konstruování žákovského slovníku vstupovat učitelé.

Výzkum Sharpeové (2008) se zaměřoval na to, jakými strategiemi rozvíjejí učitelé uplatňování jazyka svých žáků, což ji dovedlo až k práci s pojmy ve třídě. Na základě analýzy sedmnácti vyučovacích hodin dějepisu u dvanáctiletých žáků autorka poukázala na to, že učitelé mají k dispozici dvě hlavní strategie, kterými mohou rozvíjet technickou slovní zásobu žáků. Obě tyto strategie se odehrávají uvnitř zpětné vazby, kterou učitelé reagují na předcházející žákovskou promluvu. První z těchto strategií je možné přeložit jako tzv. přepracování pojmu nabídnutého žákem (z angl. *recasting*). Princip přepracování spočívá v tom, že učitel akceptuje

žákovskou odpověď, nicméně v rámci své pozitivní zpětné vazby změní každodenní pojem, na němž stála odpověď žáka, v pojem vědecký. Sharpeová (ibid.) to ilustruje na situaci, kdy učitelka se žáky na základě několika vodítek v textu pátrá po vrahovi. Ve chvíli, kdy jeden žák na otázku, jaký další krok by měla policie udělat, odpoví, že by měli prohledat místo, kde bylo nalezeno tělo, učitelka odpoví: „Ano, prohledají místo činu." Žákovská odpověď je tedy uznána jako správná, nicméně učitelka v rámci zpětné vazby navíc dává třídě informaci o tom, jak zní vědecký pojem, který by zde mohl či měl být použit. Důležitá je na této strategii skutečnost, že ze strany učitelky dochází ke změně konkrétní slovní zásoby žáka, avšak žák zůstává tím, kdo přišel s nápadem. Tato strategie tedy souzní s požadavkem Scotta (2008), podle něhož je optimální, když jsou každodenní a vědecké pojmy vzájemně provázány – přestože je samotný vědecký pojem dosazen učitelkou, jeho význam se ve třídě neobjevuje z čistého nebe, ale navazuje na to, co žáci znají (srov. také Martin, 1993, s. 187). Druhá ze strategií, o níž Sharpeová (2008) hovoří, je označována jako opakování (z angl. *retelling*). Jak již její název napovídá, spočívá tato strategie v tom, že učitelka zopakuje žákovskou odpověď, a to včetně použitého pojmu. Pokud by například žák na výše uvedenou otázku o dalším vhodném kroku policie odpověděl, že by bylo vhodné prohledat místo činu, a učitelka by po něm tuto odpověď zopakovala, jednalo by se právě o strategii opakování. Třída tímto způsobem dostává zprávu, že žák odpovídá ve shodě s aktuálním kontextem a že použitý pojem je v rámci uplatňování školního jazyka zcela na místě.

Ve stejné linii uvažování své šetření koncipovaly Smitová a van Eerdeová (2013), které se zaměřily na práci s vědeckými matematickými pojmy u žáků pátých a šestých tříd v Holandsku. Jednalo se přitom o žáky, jejichž rodiče pocházeli v naprosté většině z Maroka či Turecka, a tudíž pro ně byla práce s vědeckými pojmy v holandštině náročnější než pro rodilé mluvčí. Autorky nezůstaly pouze u toho, jakými strategiemi může žákům při jazykové práci s pojmy napomoci učitel, ale sledovaly také, jaký je vztah mezi strategiemi učitele a použitím pojmů ze strany žáků. Mezi podpůrné strategie učitele, které na základě šetření identifikovaly, patří obě strategie prezentované ve výzkumu Sharpeové (2008), jež jsou zde označovány jako reformulace (viz také Mercer, 2008, s. 32) a opakování. Autorky dále doplnily strategii, kdy jsou žáci explicitně požádáni, aby použili nápovědu připravenou ve třídě na nástěnce, na níž jsou uvedeny vědecké pojmy, dále strategii, v níž učitelé požadují po žácích, aby se pokusili odpovědět lépe, strategii, v níž učitelé žáky vedou k použití gestiky, a v neposlední řadě strategii spočívající v zapojení metakognitivních otázek, jimiž se učitelé ptají žáků, jak postupovali. Výsledky šetření poukazují na to, že při implementaci uvedených strategií ve výuce stoupá uchopení pojmů, a to v receptivní i produktivní rovině (což bylo zjišťováno pretestem a posttestem slovní zásoby). Autorky zároveň poukázaly na to, že spolu s tím, jak žáci dokáží sami pojmy lépe používat, klesá podpora ze strany učitele a žáci se při práci s pojmy postupně stávají samostatnějšími. Na základě uvedených

výzkumných studií je tedy možné říci, že učitelé uplatňují strategie, kterými mohou podporovat žákovskou práci s pojmy.

Výzkumné šetření, jehož výsledky jsou prezentovány zde, vychází z pozorování vyučovacích hodin českého jazyka, takže vědecké pojmy, které se ve vyučování vyskytují, se vztahují k učivu gramatiky. Vědecké pojmy z oblasti gramatiky jsou v zásadě abstraktní povahy a jediné, co je možné si pod nimi názorně představit, jsou konkrétní příklady.[16] Práci s vědeckými pojmy přímo z oblasti výuky mateřského jazyka se věnovala například Myhillová (2003). Ta přitom konstatovala, že samotné definice jednotlivých pojmů nejsou v této předmětové oblasti příliš nápomocné, neboť jsou vystavěny na hierarchickém porozumění jiným pojmům. Definování jednoho gramatického vědeckého pojmu v jejím šetření tedy požadovalo znalost definic ostatních pojmů a jejich vzájemného systému. To je podle autorky důvodem, proč se učitelé ve výuce uchylují především k použití konkrétních příkladů, jimiž ilustrují význam abstraktního pojmu a kde se bez hierarchické struktury pojmů obejdou. V českém prostředí (na prvním stupni základní školy) ve výuce českého jazyka naznačují podobnou situaci, tzn. dominanci aplikačních cvičení, kdy jsou vědecké pojmy používány primárně pro to, aby byly přiřazeny ke konkrétním příkladům, ukázky mluveného projevu žáků (viz Prouzová, 1999). Nakolik lze tyto závěry uplatnit také na výuku na druhém stupni základních škol, nicméně ukazují kapitoly sedmá až devátá.

3.2 Tematický vzorec školního jazyka

Znalost pojmů, které se v daném předmětu používají, sama o sobě ještě není klíčem k úspěchu, neboť jazyk ve školní třídě není jen „záležitostí slovíček“ (Lemke, 1990, s. 12, srov. též Christie, 1985, s. 22). Výstižnou metaforu vztahu mezi osvojením pojmů a jejich vztahů a proniknutím do způsobu, jak o nich hovořit, vykresluje Higgins (2003, s. 56) přirovnáním k učení se frází v cizím jazyce. Znalost jednotlivých slovíček samozřejmě sehrává zásadní roli, nicméně k porozumění specifickým frázím zkrátka nestačí. Čtení definic ve slovníku totiž zdaleka nepostačuje k tomu, aby bylo možné je následně uplatnit v řeči.

Školní pojmy nevisí ve vzduchoprázdnu, kde by byly umístěny nezávisle jeden na druhém. Jejich rozmístění je naopak přesně dané, což předurčuje, jaký je mezi pojmy vztah a jak je lze vzájemně kombinovat. Martin (1993, s. 199) v této souvislosti hovoří o síti vztahů mezi pojmy, z níž je zřejmé, které pojmy jsou klíčové, které lze chápat jako synonyma či naopak opozita, kde jsou mezi pojmy nadřazené a podřazené vztahy atd. a jak s nimi podle toho pracovat při jejich uplatnění.

16 Tato skutečnost je dána povahou jazyka, který obsah svých pojmů, jež popisují a interpretují svět, nachází „hotový v jazycích“ (Hagege, 1998, s. 137), nikoli ve vnějším světě.

Vhodný příměr strukturovaného umístění pojmů zprostředkovává Ecovo (2013, s. 28) pojetí slovníku, kde se uvnitř jednoho pojmu vždy nachází odkaz na pojem další, takže lze slovníkem listovat donekonečna. Rozmístění pojmů tedy svou povahou není lineární, ale vytváří hierarchicky uspořádanou strukturu se složitými vzájemnými vztahy, jejíž představu si žáci v průběhu socializace do školního jazyka musejí vytvářet, aby o nich ve shodě s ní mohli hovořit.

Zasazením pojmů do této struktury dochází k vytvoření tzv. tematického vzorce učiva. Ten lze definovat jako ustálenou strukturu, která zachycuje významové vztahy mezi pojmy určité předmětové oblasti, a vykresluje tak obsah školního jazyka v rámci konkrétního tématu (Lemke, 1990, s. 12an.). Prostřednictvím proniknutí do tematického vzorce učiva si tedy žáci vytvářejí představu o komplexních významech vztahujících se ke konkrétnímu učivu a učí se je uplatnit v řeči v souladu s gramatickými konvencemi a formulačními tradicemi daného předmětu. Jinými slovy, osvojují si specifické jazykové zvyklosti, které jim umožní rozeznat, za jakých okolností a v jakém kontextu významy vypovídající o učivu pasují dohromady.

Výzkumům analyzujícím tematické vzorce ve výuce přírodních věd se dlouhodobě věnoval právě Lemke (viz např. 1982, 1985, 1990). Ten přišel s empirickým potvrzením skutečnosti, že klíčové sémantické vztahy náležící tematickému vzorci konkrétního učiva se ve vyučovacích hodinách napříč interakcemi stále opakují. Lemkeho závěry nejlépe doloží příklad. Představme si, že učitel ve výuce biologie vysvětluje svým žákům, jaký je vývojový cyklus motýla. Může jim například říci: *Motýl se vyklube z kukly, která vznikne z housenky, a ta vznikla z vajíčka.* Jeho výklad by však mohl znít i tak, že *vývoj motýla má čtyři stadia: vajíčko, housenka, kukla a motýl*. Bez ohledu na to, že v obou případech je pro vysvětlení učiva zvolena jiná formulace, učitel pokaždé dojde ke stejným pojmům (*vajíčko, housenka, kukla, motýl*). U těchto pojmů je přitom zřejmé, že si jsou rovnocenné (*vajíčko, housenka, kukla, motýl* jsou čtyři rovnocenné vývojové fáze motýla) a že jeden z nich (*motýl*) je pro všechny také pojmem nadřazeným (motýl má čtyři vývojové fáze, z nichž poslední je motýl).

Krom uvedené technické slovní zásoby učitel používá také pojmy běžné, mezi nimiž může sáhnout k mnoha různým variantám. Je možné například říci, že motýl má čtyři vývojová stadia, že se motýl vyvíjí od vajíčka přes housenku a kuklu nebo že motýl je nejprve vajíčko atd. Oproti tomu by učitel s největší pravděpodobností neřekl například to, že motýl dostane nejprve vajíčko, pak housenku a pak kuklu. Síť vědeckých pojmů tedy lze identifikovat tím, že se tyto pojmy v promluvách učitelů, žáků, ale také v rámci učebnic atd. analogicky opakují bez ohledu na to, že výsledné formulace, ve kterých se objevují, mohou nabírat značného (leč konečného) množství podob.

Sám Lemke (1990, s. 33–39, srov. také 1982) uvádí příklad tematického vzorce vztahující se k výuce fyziky, konkrétně k učivu energie. Učitel v jeho ukázce třídě sděluje, že *Země vytváří tepelnou energii ze světelné energie*. Na základě toho můžeme identifikovat vědecké pojmy Země, tepelná energie, světelná energie a energie.

Tematický vzorec, jako tomu podle Lemkeho ve třídách běžně bývá, není explicitní – učitel žákům neříká, že tepelná energie je druhem energie. Dodává ovšem, že je možné jej z výroku učitele vyvodit. V tomto případě například mohou žáci objevit hned několik vztahů mezi pojmy. První sémantický vztah vypovídá o tom, že tepelná energie je druhem energie, a stejně tak druhý sémantický vztah je založen na tom, že světelná energie je druhem energie. Tepelná i světelná energie jsou tedy formami energie, a tudíž jejími hyponymy (tedy slovy podřazenými). Mezi tepelnou a světelnou energií lze současně identifikovat vztah kohyponymní (jakožto druhy energie jsou si světelná i tepelná energie rovny, stojí na stejné úrovni). Dále je podle Lemkeho možné popsat vztahy mezi pojmy Země a energie (Země jednak přijímá energii, jednak ji vytváří). V prvním případě je tedy v roli příjemce (tzv. recipienta), zatímco vůči energii tepelné Země zastává roli nepersonálního konatele děje (tzn. kauzátoru). Tepelná energie je přitom cílem aktivity Země, světelná energie je prostředkem (volně podle Lemke, 1990, s. 33–39). Naznačený tematický vzorec graficky znázorňuje schéma 1.

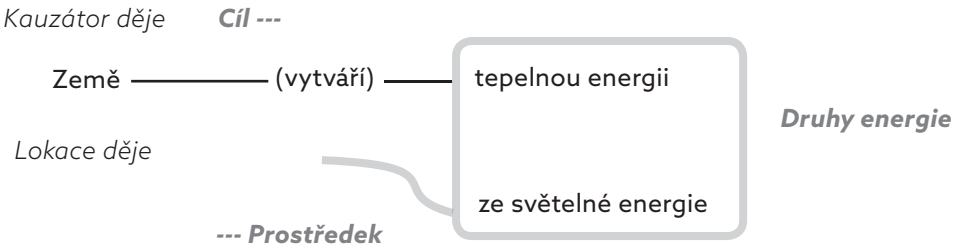

Schéma 1. Tematický vzorec vztahující se k učivu energie (upraveno podle Lemke, 1990, s. 37).

K tomu, aby učitelé žákům ve výuce polopaticky vysvětlili tematickou strukturu učiva, jako ji na základě jedné výpovědi učitele popsal Lemke (1990, s. 22–24), podle něj dochází zcela ojediněle, a když už, tak pouze tehdy, když se určitý pojem objevuje poprvé (viz také Martin, 1993), což oba autoři vnímají jako zneklidňující. To, jakou si žáci vytvoří představu o tematickém vzorci učiva, se totiž podle jeho šetření výrazně promítá do jejich další práce s učivem. Podle jejich závěrů je totiž jen nepatrné procento žáků schopno vztah jednoho pojmu s druhým náležitě vysvětlit.

Žákům by podle Lemkeho (1982, s. 24) prospělo, kdyby učitelé postupovali podle určité mapy, kterou by žákům předali (příkladem může být schéma uvedené v této kapitole). Zanesením tematického vzorce učiva do hmatatelné vizuální podoby se tematické vzorce učiva přibližují strukturovaným pojmovým mapám (srov. Janík, 2005, s. 57an.), na nichž dochází k uspořádání pevně dané sady pojmů do určité grafické struktury spolu s pojmenováním vztahů mezi jednotli-

vými pojmy.[17] Zatímco u pojmových map však například Bendl a Voňková (2010) uvádějí, že existuje preferovaný způsob, jak mají být pojmy v rámci schématu lokalizovány (pojmová mapa by se měla podobat kořenům stromu), tematické vzorce učiva nemají předdefinovanou strukturu a mohou se výrazně odlišovat předmět od předmětu. V rámci každého předmětu totiž může docházet k odlišnému pojmenovávání rolí, které ve vztahu k sobě pojmy zastávají (Lemkeho příklad zachycoval mimo jiné roli konatele děje či příjemce), ale i k preferenci jiného směru, kterým je tematický vzorec rozvíjen (někde síla tradice velí vytvářet vztahovou síť odshora dolů, jinde zleva doprava apod., srov. Martin, 1993). Vytváření tematických vzorců tedy není limitováno ani usnadněno předem danou strukturou, do níž by bylo možné pojmy umisťovat a demonstrovat tak jejich vztahy.

Tím, jak učitelé používají jazyk, implicitně vytvářejí určitý model tematického vzorce učiva, který (více, avšak častěji spíše méně) přejímají také žáci a podle něhož posléze sami postupují (Lemke, 1990). Tím, že tematické vzorce učitelů však nejsou explicitně sdíleny, tematické vzorce, které mají vytvořeny učitelé a kterými disponují jednotliví žáci, se velmi často různí – vzorce učitelů bývají obsáhlejší a zachycují zpravidla mnohem více vztahů než vzorce žáků. Zatímco tematické vzorce učitelů mezi sebou navíc mají synapse, kterými spojují téměř veškeré učivo daného předmětu, žákovské vzorce často dosahují spíše podoby izolovaných tematických oblastí, jejichž vzájemné vazby se ztrácejí v mlze (viz Lemke, 1990, s. 33–38). Odlišná rozkošatělost tematických vzorců se ve svém důsledku může promítat také do odlišných myšlenkových postupů učitelů a žáků (Barnes, 1992, s. 20) a odlišných schopností využívat jazyk vlastní danému předmětu.

3.2.1 Práce s tematickými vzorci v interakci ve třídě

Jak jsem již naznačila, mohou interakční postupy vedle práce s jednotlivými pojmy ovlivnit také to, jakým způsobem se žáci učí pojmy vzájemně kombinovat a uplatňovat v proudu řeči. Povaze interakce v návaznosti na vytváření vztahů mezi pojmy se věnovaly například Burnsová a Myhillová (2004). Ty na základě svého šetření poukazují na to, že žáci ve třídě interagují v zásadě pouze na požádání, tzn. ve chvíli, kdy jsou tázáni učitelem (stejné závěry přináší také výzkum z českého prostředí, viz Šalamounová, 2012). Jak tato skutečnost souvisí s tematickými vzorci školního jazyka? Žáci totiž touto cestou vždy jen doplňují tematický vzorec, který otevřel učitel – nikdy jej však nezačínají vytvářet sami. Jejich odpovědi jsou zasazovány do struktury tematického vzorce, který svou promluvou předpřipravil učitel. V interakci, kdy žáci primárně reagují na otázky učitelů, tak podle autorek v zásadě

17 O pojmových mapách se však mnohdy uvažuje zejména jakožto o výzkumné metodě (srov. Bendl & Voňková, 2010, s. 20an.), zatímco v souvislosti se socializací do školního vědeckého jazyka lze mapy považovat za nástroj vedoucí k uvědomění významových vztahů v rámci učiva.

chybí prostor pro to, aby žáci mohli rozvíjet své přemýšlení a zkoušeli vytvářet významové vztahy mezi pojmy.

Tyto závěry korespondují s postřehy Lemkeho (1990, s. 24–32), podle něhož mají žáci (byť částečně ze své vlastní vůle) jen málo příležitostí, aby sami vytvářeli sémantické vazby vztahující se k pojmům adekvátním pro dané učivo. Tím, že zasazují své odpovědi do niky předem připravené učitelem, klesá jejich možnost vyzkoušet si, jak pojmy použít a jak formulovat věty, v nichž se vyskytují. K této situaci se vztahuje také komentář Hejného s Kuřinou (2009, s. 124), podle kterých ve škole „dochází nezřídka k přenosu slov, nikoli k přenosu myšlenek". Místo toho, aby žáci sami svými vlastními slovy vytvářeli výpovědi, v nichž by pojmy zasazovali do sítě, kterou si sami připraví, lokalizují zpravidla jeden pojem na místo předurčené učitelem.

Limitovaný prostor, který je žákům dán pro práci s tematickým vzorcem učiva, souvisí také s průměrnou délkou žákovských odpovědí, jež jsou povětšinou příliš krátké na to, aby žákům umožnily vytvářet a prozkoumávat sémantické vztahy mezi vědeckými pojmy. Například ve výuce humanitních předmětů na druhém stupni českých základních škol se téměř 60 % žákovských odpovědí pohybuje v délce jednoho až dvou slov (viz Makovská, 2011), což mnohdy stačí pouze na vyslovení konkrétního vědeckého pojmu, ale nikoli na jeho spojení s jakýmkoli dalším pojmem (viz Martin, 1993, s. 207). Podmínkou pro to, aby žáci zkoušeli jazykem vytvářet tematické vzorce vypovídající o učivu, je tedy interakce, na níž se žáci podílejí nejen svými odpověďmi, ale do níž vstupují nejrůznějšími komentáři, které jsou delší než jednoslovné či dvojslovné odpovědi, jež mají v českých školních třídách dominantní pozici.

3.3 Organizační vzorec školního jazyka

Vedle toho, že školní vědecký jazyk sestává z mozaiky vědeckých pojmů uplatněných v jejich vzájemných vztazích a že má své formulační konvence a gramatické náležitosti, podřizuje se také specifické organizaci, v níž má každá replika své místo a čas. O tomto uspořádání hovoří Lemke (1990, s. 33), ve shodě s pojmenováním tematického vzorce jazyka, jakožto o vzorci organizačním. Proud zkoumání jazyka z hlediska jeho organizace je zakotven v tradici konstitutivní etnografie (viz Kučera, 1992) a má blízko ke zkoumání komunikace a jejích struktur, což je téma, k němuž se v českém prostředí autoři opakovaně vracejí (Gavora et al., 1988, 2001; Mareš & Křivohlavý, 1995; Svatoš, 2011; Svatoš & Mareš, 1991; Šeďová et al., 2010, 2011).

Pozornost věnovaná uspořádání jazyka[18] vychází z teze, že používání jazyka ve škole je sociálně a kulturně organizováno (Gutierrez, 2002, s. 338; Wells, 1999).

18 Organizace jazyka v rámci komunikace ve školní třídě, v níž je jasně definováno, za jakých podmínek, kdy a kdo ke komu hovoří, je označována také jako tzv. sociální struktura vyučování (Mehan, 1979a) nebo jako komunikační žánry vyučování (Wells, 1999).

Do této organizace jsou žáci postupně socializováni spolu s dalšími pravidly, která se ke školnímu jazyku vztahují. Hnacím motorem je pro ně snaha říci správnou věc ve správný okamžik (Martin, 1983; Makovská, 2011). Pokud totiž žákovská promluva nezazní ve správnou chvíli, není brán zřetel na to, co se vlastně žák snažil říci. Jeho promluva není chápána jako nesprávná, ale přímo jako nepatřičná (srov. Mercer & Edwards, 1987). Správné načasování je proto jedním z klíčových požadavků kladených na školní jazyk, o nichž jsem hovořila v souvislosti s žákovským registrem (viz kapitola 1.1). Dalo by se říci, že proniknutí do organizačního vzorce jazyka je žákovskou vstupenkou k tomu, aby si žáci mohli vyzkoušet hovořit o vzorci tematickém. Zatímco složky školního jazyka, jimiž jsem se zabývala doposud, jsou přitom více či méně závislé na vyučovacím předmětu, k němuž se vztahují (některé formulační konvence lze totiž chápat jako univerzálie školního jazyka, viz kapitola 1.1), je organizace promluv napříč školními předměty z velké míry analogická. Její základní podobou je tzv. IRF struktura.

3.3.1 Organizace v podobě IRF struktury

Expanzi zkoumání toho, jakou organizaci uplatňování jazyka ve výukové komunikaci má, lze situovat do sedmdesátých let minulého století. Zatímco v britském prostředí přichází s existencí určitého uspořádání promluv ve školní třídě Sinclair a Coulthard (1975), v americkém prostředí ke stejným výsledkům směřuje pozorování Mehana (1979a, 1979b). Z obou těchto šetření vyplývá, že promluvy učitele a žáků, z nichž sestává vyučovací hodina, mají své pevně dané uspořádání, které se odehrává ve valčíkovém rytmu, v konstantním sledu tří dob. První dobu tvoří otázka učitele, druhou odpověď některého z žáků a třetí zpětná vazba či hodnocení, s nimiž opět přichází učitel.[19] Sinclair a Coulthard (ibid.) svůj nález označili jako tzv. IRF strukturu (podle počátečních písmen každého typu promluvy, tj. *initiation*, *response*, *feedback*), Mehan (ibid.) se rozhodl hovořit o tzv. IRE struktuře (v jejímž rámci *feedback* nahradil evaluací). Každý z těchto sledů otázky, odpovědi a zpětné vazby je uzavřen ve chvíli, kdy učitel může reagovat pozitivní zpětnou vazbou. Do té doby je původní otázka zpravidla opakována či modifikována s cílem, aby na ni žáci odpověděli tak, jak si učitel představuje. Teprve poté je IRF sekvence uzavřena a na její místo přichází nová interakce, která její organizaci reprodukuje. Přetrvávající přítomnost této struktury přitom byla prokázána napříč výukou v různých zemích (srov. Alexander, 2001; Parker & Hurry, 2007; Pratt, 2006).

19 Tyto nálezy současně korespondují s o málo staršími výsledky Flanderse (1970), který formuloval tzv. pravidlo dvou třetin. Podle tohoto pravidla se dvě třetiny vyučovacího času hovoří, přičemž dvě třetiny z tohoto času hovoří učitel, zatímco jedna třetina připadá všem žákům dohromady. Tuto časovou distribuci opakovaně prokazují také novější výzkumná šetření, a to i z českého prostředí (srov. např. Galton et al., 1980; Galton et al., 1999; Šeďová et al., 2012).

Identifikace IRF struktury se stala empirickou oporou pro konstatování, že vyučovací hodina nesestává z monologů učitele, do nichž se žáci v lepším případě zapojují aktivním naslouchání, ale že se jí obě strany účastní svými promluvami (například v rámci výuky humanitních předmětů na druhém stupni základních škol zastávají monologické aktivity učitelů pouze devět procent komunikačního času ve třídě, viz Šeďová et al., 2012). Přestože by bylo možné tyto nálezy vypovídající o interaktivní povaze komunikace ve výuce chápat jako povzbudivé, hlubší prozkoumání povahy jednotlivých složek IRF struktury vyvolává spíše opačné reakce. Důvody, které k tomu vedou, příhodně osvětlují Burnsová a Myhillová (2004) s tím, že interaktivita je sice uvnitř nejrůznějších strategických dokumentů podmínkou efektivního vyučování, nicméně třídu, která není interaktivní, si v podstatě nelze představit. Autorky svým výzkumem prokazují, že interakce v celotřídních podmínkách většinou ústí v uspořádání, kdy žáci pouze odpovídají, ale mají málo příležitostí k tomu, aby u toho také přemýšleli (což bylo zmíněno jako jedna z podmínek pro proniknutí do tematického vzorce učiva). Vyvozují proto, že aktuální nadužívání pojmu interaktivní není nápomocné, neboť tento pojem ztratil svůj význam – vyučování totiž jen sporadicky není interaktivní, což ale nemá vypovídající hodnotu ve vztahu k rozvoji žákovského myšlení.

Ve snaze o odlišení výukové komunikace, na níž se žáci podílejí pouze odpověďmi vystavěnými zpravidla na zapamatování, od komunikace, kde žáci aktivně participují vlastními myšlenkami, proti sobě Scott (2008, viz také Scott et al., 2010) staví pojmy interaktivita a dialogičnost. Jak autor uvádí, žáci interagují v obou případech, nicméně pouze pod nálepkou dialogičnosti se skrývá uspořádání komunikace, ve kterém mohou uplatňovat své myšlenky a nápady – nikoli poskytovat zejména předem definované odpovědi a směřovat k řešení, které učitel dopředu zná, jako tomu je v tomto pojetí interaktivity.

IRF strukturu jakožto dominantní uspořádání toho, jak je organizováno uplatňování jazyka ve školních třídách, nelze jednoznačně hodnotit jako funkční či nefunkční, neboť tvoří součást širšího repertoáru komunikačních aktivit ve školní třídě. Podmínkou jejího hodnocení je vedle aktuálního kontextu vyučovací hodiny zejména podrobná analýza jejích částí (konkrétní otázky, odpovědi a zpětné vazby). Jak totiž zdůrazňuje například Mercer (2008, s. 10), aby byla práce učitele efektivní, musí v souvislosti s každým učivem nejprve zjistit, co žáci vědí, a od toho se odrazit. A na to se podle Mercera nejlépe hodí právě archetypální uspořádání v podobě IRF struktury.

Mnoho pozornosti je věnováno zahájení IRF struktury prostřednictvím učitelských otázek, neboť je to právě otázka, která předurčuje obsah celé sekvence. Učitelské otázky se zpravidla posuzují z hlediska dvou typologií, své otevřenosti či uzavřenosti a své kognitivní náročnosti. Každá otázka navádí buďto k jediné správné odpovědi, a je tedy otázkou uzavřenou, nebo v sobě nabízí celé pole možných odpovědí, a je tedy chápána jako otázka otevřená. V obou těchto případech při-

tom může vést k různým myšlenkovým procesům. Podle revidované verze Bloomovy taxonomie (Anderson & Krathwohl et al., 2001) je myšlenkovou operací, která se nachází na nejnižším stupni, a je tedy označována jako operace nižší kognitivní náročnosti, zapamatování. Právě zapamatování se přitom hojně využívá pro testování osvojených znalostí. Kognitivní procesy, které jsou vystavěny nad zapamatováním, a jsou proto označovány jako operace vyšší kognitivní náročnosti, postupují od porozumění přes aplikaci, analýzu a hodnocení až k tvořivosti. Propojením obou těchto typologií vznikají čtyři možné varianty učitelských otázek ve výuce – uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti, otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti, uzavřená otázka vyšší kognitivní náročnosti a otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti. Pro výuku českého jazyka (mluvnice), na niž je orientována tato kniha, je typická hojná přítomnost uzavřených otázek vyšší kognitivní náročnosti, neboť interakce mezi učiteli a žáky směřuje zejména k aplikaci (Švaříček, 2011).

Právě první uvedený typ otázky, otázka uzavřená nižší kognitivní náročnosti, a její dominance v komunikaci ve školní třídě (v českém prostředí viz Švaříček, 2011) je jedním z klíčových důvodů, proč je IRF struktura často vnímána kriticky. Mehan (1979a, 1979b) tento typ dotazování, kdy se učitel ptá na to, co sám dobře ví, čehož jsou si vědomi také jeho žáci, označuje jako tzv. elicitaci. Úsměvný příklad, který ilustruje mechanismus elicitace na výuce angličtiny, popisuje Najvar (2012) parafrázující učitelku, která se své žákyně ptá: *What's your name, Martina?* Přestože funkcí otázky je nechat žákyni správně říci frázi o tom, jak se jmenuje, je na ní velmi pěkně vidět, že učitelé se svých žáků často ptají na to, co sami vědí (a mnohdy mnohem přesněji než jejich žáci, čehož jsou si žáci taktéž vědomi). Důsledkem elicitace pak může být jednak žákovská demotivace (srov. Moos, Novotný, & Švaříček, 2013), jednak žákovské upozadění vlastního myšlení ve prospěch hledání odpovědi, o níž si žáci myslí, že ji chce slyšet učitel (viz Makovská, 2011).

V souvislosti s otázkami učitele se také velmi často zohledňuje, kolik jich ve výuce zazní. Vysoký počet otázek je přitom vnímán jako nežádoucí, neboť žákům ponechává méně času na promyšlení svých odpovědí (Pstružinová, 1992). Totéž prokazují výsledky z britského výzkumu, které jasně dokládají, že velké množství otázek faktické povahy ve výsledku minimalizuje žákovský prostor pro učení a generuje tiché žáky, tzn. žáky, kteří se na výuce podílejí pouze svými odpověďmi, a to v minimálním rozsahu (Burns & Myhill, 2004). Lze předpokládat, že tuto situaci je možné řešit prostřednictvím toho, že učitelé se ve výuce budou méně ptát, čímž se navýší jednak čas žáků na přemýšlení, jednak čas, po který žáci budou přímo odpovídat. Na tento pokles celkového množství otázek, které ve vyučování zazní, sice poukazují novější výsledky z českého prostředí (srov. Hrdina, 1988; Pstružinová, 1992; versus Šeďová et al., 2010), nicméně k nárůstu přítomnosti otázek vyšší kognitivní náročnosti, které by vedly k rozvoji žákovského myšlení, přesto nedochází. Změna v míře dotazování očividně nevede k uplatnění různých typů otázek

(zejména otázek vyšší kognitivní náročnosti). Ve výuce českého jazyka (mluvnice) přitom počet otázek dominantně zůstává vyšší (Švaříček, 2011).

Otázky jsou zpravidla následovány žákovskými odpověďmi. Právě odpovědi jsou dominantním způsobem toho, jak žáci svými promluvami participují na komunikaci ve výuce. Je proto poměrně problematické, že čas, po který žáci ve třídě hovoří, tvoří jen velmi malou část vyučovací hodiny (u humanitních předmětů na druhém stupni základní školy je možné kalkulovat s časovým úsekem 9 minut, o něhož se dělí všichni žáci ve třídě, viz Makovská, 2011) a že žákovské odpovědi jsou zpravidla velmi krátké (60 % odpovědí se pohybuje v rozsahu jednoho až dvou slov, viz ibid.). Pokud učení chápeme jako sociální proces odehrávající se v interakci, kdy se žáci učí právě prostřednictvím rostoucí participace na interakci s druhými (Martin, 2004), pak jsou tyto výsledky poměrně problematické. Prostor pro žákovské odpovědi je totiž zřetelně nedostačující. Krom toho, že učitelé rozhodují o tom, jak dlouho a v jakém rozsahu budou jejich žáci hovořit, stanovují svou otázkou také kognitivní náročnost procesu, kterým žáci mají k odpovědi dospět. Skutečnost, že více než polovinu otázek ve výuce tvoří právě uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti, pak k maximalizaci prostoru pro žákovské učení prostřednictvím interakce rozhodně neprospívá. Přestože žáci mohou odpovědět i jinak, než učitel zamýšlel, dochází k této kognitivní nekorespondenci spíše méně často (srov. Makovská, 2011; Mareš, 1988), a pokud se ve výuce vyskytne, pak směřuje spíše směrem ke zlehčování myšlenkové náročnosti původní učitelské otázky.

Již bylo řečeno, že žáci záhy po vstupu do školy přicházejí na to, že jejich učitelé zpravidla požadovanou odpověď vědí a že i zdánlivě otevřená otázka často mívá preferované řešení. Důsledkem tohoto procitnutí do povahy učitelského dotazování, jehož ústřední funkcí je zjišťovat, zda žáci vědí, co mají, je skutečnost, že žáci spíše než aby hledali své vlastní řešení, snaží se dojít k odpovědi, kterou má na mysli učitel. Pomyslně by se dalo říci, že každá z otázek se pro žáky potenciálně stává otázkou elicitační, s jediným správným řešením. K problematické časové dotaci vyměřené pro žákovské odpovědi se tak přidává skutečnost, že žáci se tímto způsobem hojně učí zejména strategie, kterými mohou přijít na to, co chce jejich učitel slyšet (srov. McLure & French, 1980; Makovská, 2011).

Triádu IRF struktury uzavírá zpětná vazba, kterou učitelé reagují na to, co jim sdělili jejich žáci. Jednu z podob zpětné vazby ilustruje Mehan (1979b), který cituje sekvenci, v níž se učitelka ptá jednoho z žáků, kolik je hodin – učivem je rozpoznávání času podle toho, v jakém postavení jsou ručičky na ciferníku. Ve chvíli, kdy od něj získává správnou odpověď, reaguje na ni zpětnou vazbou: *Správně*. Pokud by přitom tato interakce neprobíhala jako součást výukové komunikace, její předpokládatelné zakončení by bylo: *Děkuji*. Právě přítomnost zpětné vazby a hodnocení, jimiž učitelé reagují na všechny obdržené odpovědi, je jedním ze zásadních rozdílů mezi komunikací ve výuce a mimo ni.

Také ke zpětné vazbě se vztahuje mnoho různých typologií (viz např. Gavora, 2005; Mareš & Křivohlavý, 1995; Šeďová & Švaříček, 2010b). Na tomto místě se však zastavím pouze u jedné, a to u typologie Kulhaveho a Stocka (1989), kteří oddělují zpětnou vazbu založenou na verifikaci a zpětnou vazbu, jejíž podstatou je elaborace. Prostřednictvím verifikační zpětné vazby se žáci dozvídají pouze to, zda jejich odpověď je učitelem přijata jako správná či nesprávná, aniž by získali jakoukoli další informaci vztahující se k jejich procesu učení. Tyto informace jsou doménou zpětné vazby elaborační, kterou učitelé kromě přijetí či odmítnutí odpovědi doplňují další informace, jimiž žákovskou odpověď rozpracovávají. Je zřejmé, že ve vztahu k žákovskému učení zastává stěžejní roli zpětná vazba elaborační, díky níž žáci získávají nové impulzy, které mohou vést k prohloubení porozumění, uvědomění si svého postupu včetně případných chyb atd. I přes tyto benefity elaborační zpětné vazby dominuje výukové realitě zpětná vazba verifikační (Parker & Hurry, 2007; v českém prostředí Mareš & Křivohlavý, 1995; Šeďová & Švaříček, 2010b). Jejím specifickým typem je pak tzv. zamlčená zpětná vazba, v níž sice dochází k potvrzení či zamítnutí žákovské odpovědi, avšak pouze na základě toho, že učitel buď zopakuje stejnou otázku (z čehož je zřejmé, že její předcházející zodpovězení nebylo ve shodě s požadovanou odpovědí), nebo naopak položí otázku novou (z čehož vyplývá, že předcházející otázka již byla zdárně zodpovězena) (viz Šeďová & Švaříček, 2010b). Zpětnovazební informace se ani v tomto případě neztrácí, nicméně IRF struktura se z hlediska své verbální podoby stává spíše dvousložkovým řetězcem IR-F/IR struktur, kde je zpětná vazba odvoditelná z nové učitelské otázky. Autoři přitom dokládají, že přes svůj minimální přínos je to právě zamlčená pozitivní zpětná vazba, která kraluje prostoru zpětných vazeb.

Organizační vzorec vztahující se k uspořádání jazyka ve školních třídách tedy lze popsat jako třísložkovou sekvenci začínající otázkou, která z velké míry bývá uzavřená a vyžaduje po žácích nižší kognitivní operace a po níž následuje zpravidla kratší žákovská odpověď. Celá sekvence je pak uzavřena převážně jednoduchou verifikační zpětnou vazbou, která často není součástí verbální stopy, ale je vtělena do následující otázky, kterou se otevírá nová sekvence. Přestože je toto uspořádání kvůli svému minimálnímu přínosu ve vztahu k žákovskému učení vnímáno jako nežádoucí, poukazují někteří autoři na to, že také IRF struktura se všemi popsanými rysy má ve výuce své místo a účel a může být v důsledku velmi produktivní. Kritériem posouzení je uvědomit si, k čemu má její využití vést, jinak při jejím hodnocení může dojít ke zkreslení (Mercer, 1996, s. 33; 2008, s. 11). Vedle toho je nutné připustit, že všechny uvedené charakteristiky IRF struktury jsou zobecňující, neboť je jimi zachycena nejčastější, nikoli však jediná podoba komunikační sekvence ve vyučování.

Popis IRF struktury jakožto převládajícího uspořádání interakce mezi učitelem a žáky současně poukazuje na to, že mezi tematickým vzorcem a organizačním

vzorcem školního jazyka panuje jisté napětí. Uvedla jsem, že klíčem k tomu, aby žáci používali jazyk ve shodě s tematickým vzorcem, je umožnit žákům zkoušet používat školní pojmy v jejich vzájemných vztazích a napříč různými formulacemi, tzn. maximalizovat prostor pro jejich promluvy. IRF struktura však oproti tomu staví žáky do pozice, v níž jazyk využívají pouze pro vyplnění nik připravených učitelem, čímž mohou jen stěží o učivu hovořit samostatně a vlastním způsobem. Tuto příležitost však žákům nabízí uspořádání, o němž se hovoří jako o tzv. dialogickém vyučování.

3.3.2 Organizace v podobě dialogického vyučování

Dialogické vyučování bývá vnímáno jako určitý protipól výše popsané IRF struktury.[20] Prostřednictvím komunikace a práce s jazykem dialogické vyučování stimuluje aktivitu žáků, podněcuje jejich myšlení a prohlubuje jejich porozumění i argumentační schopnosti (Alexander, 2006; Resnitskaya et al., 2009). To je důvod, proč je právě dialogické vyučování vnímáno jako ideální uspořádání komunikace ve výuce. Také dialogické vyučování z velké části sestává z triád otázek, odpovědí a zpětných vazeb. Zatímco v rámci IRF struktury však žáci především pátrají v paměti po faktech, která se naučili (prostřednictvím jazyka se tedy pouze vracejí zpátky k tomu, co již mají osvojeno), dialogickému vyučování dominují procesy vyšší kognitivní náročnosti, takže žáci spolu s generováním promluv generují také vlastní myšlenky, nápady a názorová stanoviska (srov. Nystrand et al., 1997, 2001). Prostřednictvím elaborované zpětné vazby, kterou žáci získávají, přitom dochází k prohlubování učení, jež se v rámci dialogického vyučování odehrává.

Z uvedených charakteristik dialogického vyučování vycházejí všeobecně přijímaná kritéria, podle nichž je ve výuce lze identifikovat. Jsou jimi: (a) autentické otázky, tzn. otázky, na něž dopředu není dána odpověď a které vedou k vyjádření vlastních myšlenek a názorů, (b) přítomnost otázek, které vycházejí z předcházející promluvy některého z účastníků komunikace (tzn. *uptake*), (c) evaluace vyššího řádu v podobě elaborované zpětné vazby, (d) přítomnost otevřené diskuse, kterou je myšlenka komunikační sekvence, na níž se podílejí alespoň tři účastníci interakce (tedy nikoli jen učitel a jeden žák, jak tomu běžně bývá u IRF struktury), kteří na sebe vzájemně reagují po dobu nejméně třiceti sekund. S přítomností otevřené diskuse souvisí také zvýšená participace žáků, která je pro dialogické vyučování typická – žáci reagují nejen na podněty ze strany učitele, ale také na sebe navzájem, k čemuž v rámci běžné IRF struktury zpravidla nedochází (Nystrand et al., 1997,

20 Pro vyučování, které se vyznačuje dialogičností, volí různí autoři různé nálepky. Wells (1999) či Pappas a Varelas (2003) tento typ výuky označují jako dialogické zkoumání (*dialogic inquiry*), Skidmore (2006) používá termín dialogická výuka (*dialogical pedagogy*), Alexander (2006) či Lefstein (2010) dialogické vyučování (*dialogic teaching*). Fenomén s různým označením však autoři vymezují analogickými charakteristikami.

viz také Nystrand et al., 2001; Applebee et al., 2003, v českém prostředí Šeďová et al., 2014). K tomuto výčtu jsou různými autory doplňována další kritéria přisuzovaná dialogickému vyučování. Mezi nimi lze zmínit například způsob práce s chybou (Myhill & Warren, 2005), přítomnost tzv. explanačních promluv (Mercer & Dawes, 2008), to, jak mluvčí v rámci promluvy hovoří sami o sobě (Mesa & Chang, 2010), přítomnost tzv. třetího prostoru, ve kterém se společně střetávají školní obsahy s mimoškolním světem žáků (Gutierrez, Rymes, & Larson, 1995; Gutierrez et al., 1999) atd.

Vedle výše uvedených kritérií jsou dialogickému vyučování přičítány také principy, které mají zaručit jeho efektivitu. Podle Alexandra (2006) má být dialogické vyučování kolektivní – ve výuce by spolu tedy neměli komunikovat pouze někteří angažovaní žáci a učitel, ale měla by být zapojena celá třída. Dále má splňovat princip reciprocity, podle něhož si učitel a žáci vzájemně naslouchají, reagují na sebe a případně přehodnocují svá stanoviska. Třetím principem je jeho podpůrnost. Účastníci interakce by se potenciálně mohli obávat vyslovit své myšlenky a názory, a to jednak kvůli uspořádání vztahů ve třídě, jednak kvůli riziku špatné odpovědi a následující penalizace. Pokud však dialogické vyučování probíhá ve shodě s principem podpůrnosti, zapojují se do komunikace všichni bez obav. Dalším principem dialogického vyučování je kumulativnost. Učitel i žáci podle tohoto principu staví na tom, co již bylo řečeno, a doplňují další informace, čímž dochází ke konstantnímu rozšiřování poznatkové základny. Ta se přitom vztahuje ke stanoveným cílům výuky, což je požadováno posledním principem dialogického vyučování, jeho účelností.

Dialogické vyučování je dobře popsaným ideálem, nicméně empirická šetření prokazují, že s jeho realizací se lze ve výukové praxi setkat poměrně zřídka (srov. Nystrand et al., 1997; Burns & Myhill, 2004; Parker & Hurry, 2007; Alexander, 2001; Kumpulainen & Lipponen, 2010), a to zpravidla ve výuce výjimečných učitelů (srov. např. Scott et al., 2010). Ve světle požadavků, jež jsou na dialogické vyučování kladeny, se nejedná o zjištění, které lze považovat za příliš překvapivé. To ovšem nic nemění na snaze přijít na způsob, jak dialogické vyučování implementovat do výuky (srov. např. Lefstein, 2008; Šeďová et al., 2014). Důvodem je již několikrát naznačená spojitost myšlení a jazyka, u níž se proto nyní zastavíme.