

KOMUNIKAČNÍ STRUKTURY V KRUHOVÉM USPOŘÁDÁNÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY V SEMINÁŘI ETICKÉ VÝCHOVY

COMMUNICATION STRUCTURES IN TEACHING OF ETHICS IN CIRCULAR CLASSROOM ARRANGEMENT

MARTIN MAJČÍK

Abstrakt

Předložená studie se zabývá komunikačními strukturami ve výuce etické výchovy, jež probíhá v kruhovém uspořádání školní třídy. Komunikační struktura představuje ucelený sled komunikačních výměn mezi účastníky výuky, který vykazuje určitou tematickou a časovou ohraničenost. Definice struktury tedy ilustruje uspořádání komunikačních promluv a tok komunikace v pozorované výuce. Kvalitativní výzkumné šetření bylo realizováno na dvou vybraných gymnáziích, které pro žáky třetího ročníku nabízí volitelný seminář etické výchovy. Použití tzv. diskusního kruhu v daných seminářích je založeno na rozhodnutí učitelů, kteří absolvovali specializační studium zaměřené na výuku etické výchovy. Pro sběr dat byla zvolena metoda pozorování s pořizováním videonahrávek, jež byla doplněna rozhovory s učiteli. Na základě získaných dat jsou v článku představeny celkem čtyři komunikační struktury, jež se ve výuce v kruhu vyskytují. Zatímco první dvě představené struktury mají dyadický charakter, zbylé dvě můžeme označit jako struktury diskusní. Výsledky budou představeny v kontextu specifik kruhového uspořádání a také cílů kladených na výuku etické výchovy.

Klíčová slova

výuková komunikace, komunikační struktura, kruhové uspořádání školní třídy, diskusní kruh, etická výchova, diskuse, dialog

Abstract

The study deals with communication structures in teaching of Ethics in circular classroom arrangement. A communication structure represents a sequence of communicative exchanges which share the same topic and time sequence. This definition illustrates the arrangement of communicative exchanges and the flow of communication during observed classes. A qualitative research was realized at two lower secondary schools which offered an optional seminar of Ethics for third grade students. The decision to use the so-called discussion circle in the seminars was proposed by the teachers who had participated in a special study program on teaching Ethics. The data was gathered via video-recording of classes and teacher interviews. Based on the data,

this paper introduces four communication structures which were present in the recorded seminars: the first two are of dyadic nature and the latter two are structures relevant for discussion. The paper introduces these results in the context of the current understanding of circular classroom arrangement and aims related to teaching of Ethics.

Keywords

classroom discourse, communication structure, circular classroom arrangement, discussion circle, ethics education, discussion, dialogue

Úvod

Základní organizační jednotkou školního prostředí je školní třída, ve které se odehrává výuka v interakci učitele se skupinou žáků. Prostor školní třídy můžeme společně s Průchou (2002) definovat jako edukační prostředí, které vykazuje určité fyzikální podmínky. Dané podmínky edukačního prostředí zahrnují prostorové charakteristiky místa, v němž se výuka odehrává. Jedná se tedy například o rozmístění školních lavic, výzdobu třídy, umístění učitel-ské katedry či tabule.

Nastavení prostorového uspořádání třídy ovlivňuje vzdálenost mezi jednotlivými účastníky výuky a také možnost jejich vzájemné interakce. Jak upozorňuje Bradová (2012), každé uspořádání umožňuje sledovat tok interakcí mezi učitelem a žáky či žáky navzájem. Na základě těchto interakcí je následně možné sledovat, jak ve výuce komunikace probíhá. Komunikační aktivita účastníků výuky je v pedagogickém výzkumu častým tématem (např. Gavora, 2005; Mareš & Křivohlavý, 1995; Šeďová et al., 2012), což umožňuje identifikaci komunikačních struktur v podmínkách běžné výuky s tradičním prostorovým rozložením. Rozdílná situace ovšem panuje v případě kruhového uspořádání školní třídy, kterému pozornost doposud nebyla věnována. Obsahem příspěvku je tedy představit komunikační struktury, jež se vyskytují v kruhovém uspořádání školní třídy. Důležité je ovšem upozornit, že prostorové uspořádání třídy je voleno s ohledem na obsah a cíle výuky a nelze jej vnímat izolovaně. Z tohoto důvodu také představím použití kruhového uspořádání v podmínkách semináře etické výchovy. Vzhledem k cílům a obsahu daného školního předmětu bylo kruhové uspořádání záměrnou volbou pozorovaných učitelů.

Etická výchova v kruhovém uspořádání

Etická výchova je v českém vzdělávacím systému školním předmětem, jehož cílem je morální rozvoj žáků a pozitivní ovlivňování jejich hodnotových orientací. Obsah etické výchovy v kurikulu konkretizuje *Opatření ministryně školství* (2009), jež vymezuje celkem deset klíčových témat, mezi která řadíme například mezilidské vztahy, empatii, prosociálnost nebo iniciativu. Jak upozorňují Pelcová a Semrádová (2014), etická výchova by neměla být založena na pouhé kognitivní činnosti žáků. Důležité je, aby žáci během výuky byli vedeni k hledání hodnot, potřebě je poznávat a snaze rozumět jim. Protože se jedná o složitý a komplexní cíl, musí být pro jeho naplňování využity adekvátní didaktické metody a prostředky. Dle Valici (2011) je pro celistvý rozvoj jedince v kontextu etické výchovy potřeba, aby učitel propojoval zážitkové metody a systematicky řízenou diskusi. Z autorovy analýzy metodologických příruček je také patrné, že vedení dialogu a diskuse patří mezi nejčastější metody etické výchovy.

Pro potřeby etické výchovy je z hlediska dialogu mezi učitelem a žákem důležitý zejména tzv. heuristický rozhovor. Cílem heuristického rozhovoru je prostřednictvím vhodných učitelských otázek vést žáky k objevování souvislostí, podstaty jevů a také k vyvozování závěrů a zobecnění (Kohoutek, 2005). Žáci tedy mají možnost popisovat své postoje a v dialogu s učitelem je dále rozvíjet. V případě diskuse se již do komunikace zapojuje více účastníků výuky, kteří spolu navzájem komunikují. Diskuse v tomto ohledu dle Součka (2005) umožňuje reflexi vlastních postojů, protože žáci artikulují vlastní postoj a seznamují se s postoji spolužáků, takže dochází k jejich vzájemné konfrontaci. Z hlediska uplatnění dialogu a diskuse ve výuce je ovšem podstatná participace žáků a jejich zapojení do vzájemné komunikace. Pro vytvoření bezpečného komunikačního prostředí, které podněcuje žáky k aktivitě, je doporučováno sezení v kruhu (*Etická výchova*, 2005). Kruhové uspořádání v tomto ohledu vytváří atmosféru, ve které jsou si účastníci výuky rovni, mají zde své místo a vytvářejí bezpečnou skupinu. Učiteli rozmístění žáků do kruhu umožňuje převzít roli moderátora, který žáky vede k přemýšlení a vzájemným reakcím.

Kruhové uspořádání školní třídy je určitým kompromisem mezi tradičním sálovým a modulovým uspořádáním, protože umožňuje frontální výuku, ale zároveň podporuje vzájemné interakce mezi žáky a jejich participaci na výukové komunikaci (Rosenfield, Lambert, & Black, 1985). Základní charakteristikou uspořádání do kruhu je proxemická blízkost všech účastníků výuky. Na rozdíl od sálového uspořádání mezi sebou žáci nemají fyzické překážky v podobě školních lavic a ostatních spolužáků. Dalším rozdílem je, že lavice nejsou jednotně orientovány k přední části třídy. Žáci jsou usazeni směrem ke středu kruhu, takže mohou navazovat oční kontakt se všemi

ostatními členy výuky. Jak upozorňují Wannarková a Ruhlová (2008), vzdálenost mezi účastníky výuky a jejich prostorová orientace ovlivňují možnost jejich vzájemné interakce. Pokud chtějí žáci navzájem na sebe reagovat, nemusí se otáčet za spolužákem či nějak měnit svou polohu. Kruh tedy dovoluje každému žákovi přímo pozorovat dění ve výuce, čímž je usnadněno zapojení do komunikace. Pozitivní efekt kruhového uspořádání na komunikaci a zapojení žáků do výuky potvrzují také Marxová, Fuhrer a Hartig (1999). Z výsledků realizovaného výzkumu je patrné, že žáci v kruhovém uspořádání jeví větší aktivitu z hlediska kladení otázek a zapojení do výuky. Kruhové uspořádání tedy podporuje angažovanost žáků a zároveň učitelé umožňuje vést frontální výuku s řízením činnosti všech žáků.

Výuková komunikace

Výukovou komunikaci charakterizujeme dle Šedřové, Švaříčka a Šalamounové (2012) jako komunikaci, která se odehrává v rámci vyučovací hodiny mezi učitelem a žáky a směřuje k určitému cíli a vzdělávacímu obsahu. Při detailním pohledu na průběh výukové komunikace je patrná organizace komunikačních výměn do opakujících se komunikačních struktur. Komunikační strukturou rozumíme dle Samuhelové (1988) způsob, jakým jsou uspořádány komunikační promluvy jednotlivých aktérů. To tedy znamená, že komunikační struktura popisuje tok komunikace mezi aktéry výuky, její četnost, charakter jednotlivých promluv a také vztahy mezi účastníky komunikace. Dle Sinclaira a Coultharda (1975) je v tomto ohledu ve výukové komunikaci možné vymezit základní organizační mechanismus, jež označujeme jako tzv. IRF strukturu. IRF struktura se skládá ze tří po sobě jdoucích komunikačních promluv, jež v originálním znění označujeme jako iniciaci, repliku a zpětnou vazbu.¹ Iniciace zahajuje celou sekvenci a zpravidla má formu učitelské otázky. Jak upozorňuje Švaříček (2011), učitelská otázka může mít podobu otázky otevřené či uzavřené, čímž ovlivňuje charakter celé sekvence. Následně dochází k žakovské replice, která plní účel odpovědi na položenou učitelskou otázku. Sekvenci uzavírá zpětná vazba, kterou žákovi podává učitel, a obsahuje informaci o správnosti jeho odpovědi. Jakmile je celá sekvence ukončena, dochází k jejímu opakování.

¹ Anglické ekvivalenty jsou initiation – response – feedback.

Při pohledu na uspořádání dané komunikační struktury je patrné dominantní postavení učitele, který IRF strukturu zahajuje i ukončuje. Svou otázkou také ovlivňuje charakter žákovské promluvy. Základním projevem dominantního postavení učitele v komunikaci je jeho moc distribuovat komunikační kanály tím, že uděluje žákům prostor k promluvě a určuje jejich délku (Šedřová, Sucháček, & Majcík, 2015). Tato tendence se také následně promítá do výukové komunikace tím způsobem, že učitel svým verbálním projevem podstatným způsobem převyšuje žáky z hlediska množství komunikačních replik i jejich délky (Gavora, 2005). Jak je tedy patrné, asymetrický charakter výukové komunikace je hluboce spjat s její základní komunikační strukturou.

Ačkoliv je dle Šedřové, Švaříčka, Makovské a Zounka (2011) IRF struktura iniciovaná učitelem vnímána ve výukové komunikaci jako nejtypičtější, je patrná snaha o nalézání dalších komunikačních struktur, jež by dokázaly vystihnout složitý a komplexní charakter výukové komunikace. Ucelený přehled těchto tendencí nabízí například přehledová studie zpracovaná Marešem (2016). Cílem tohoto příspěvku je ovšem představit komunikační struktury, které je možné identifikovat ve výukové komunikaci, jejíž podoba je ovlivněna kruhovým prostorovým uspořádáním.

Metodologie

Jak již bylo řečeno, cílem výzkumného šetření je představit komunikační struktury, které se vyskytují ve výukové komunikaci v kruhovém uspořádání školní třídy. Aby bylo možné odpovědět na otázku, jaké komunikační struktury se v tomto uspořádání vyskytují, byla pro sběr dat záměrně vybrána dvě gymnázia, jež pro žáky třetího ročníku organizují seminář etické výchovy, který se odehrává v tzv. diskusním kruhu. Gymnázia byla vybrána záměrně jako specifické případy, protože etická výchova formou samostatného předmětu se v případě středních škol vyskytuje jen velmi ojediněle (*Tematická zpráva*, 2016).

Pro potřeby výzkumu jsem školy označil pseudonymy Gymnázium U Náměstí a Gymnázium U Parku. Ačkoliv každé gymnázium vykazuje vlastní specifika, z hlediska výuky etické výchovy se školy v základních principech shodují. Tato skutečnost je dána zejména tím, že učitelé, kteří v etické výchově působí, absolvovali specializační studium nabízené Etickým fórem České republiky. V rámci studia byli učitelé seznámeni s koncepcí Etické výchovy Roberta Roche Olivara, kterou do podoby metodického materiálu upravili Lencz a Křížová (2000). Učitelům bylo během studia představeno deset základních témat etické výchovy a také metoda, která je založena na třech krocích. Zaprvé se jedná o kognitivní senzibilizaci, jež spočívá v seznámení

dítěte s určitým tématem či problémem. Druhá fáze je nácvik ve třídě, kdy je dané téma diskutováno mezi žáky. Třetí krok spočívá v aplikaci osvojené látky do reálné zkušenosti ze života jedince. Etická výchova v tomto pojetí apeluje na vznik výchovného společenství, jež je založeno na spolupráci, autonomii či otevřenosti vůči názorům druhých (Vyvozilová, 2011). Jednou z doporučených zásad pro výuku etické výchovy je použití kruhového uspořádání. Kruh je v tomto ohledu nositelem symbolů rovnosti a bezpečné uzavřené skupiny, ve které má každý žák své místo (*Etická výchova*, 2014). Kruhové uspořádání je tedy učiteli využíváno záměrně na základě absolvovaného semináře.

Na Gymnáziu U Náměstí nesl seminář název Osobnostní a etická výchova a organizován byl pouze jedním učitelem. Kurikulum předmětu bylo tvořeno celkem 17 tématy, jež se vztahují například k mezilidské komunikaci, spolupráci, prosociálnosti, společenským hodnotám či lidské etice. Seminář na této škole probíhal jednou týdně s časovou dotací dvou vyučovacích hodin a navštěvovalo jej celkem 14 žáků třetího ročníku. Na Gymnáziu U Parku bylo zavedení semináře Etická výchova iniciativou původně několika učitelů, ale v době sběru dat působila v semináři pro třetí ročník pouze jediná učitelka. V tomto případě je kurikulum semináře rozděleno do čtyř témat, jež se věnují řešení problémových situací, spolupráci, emoční inteligenci a společenským hodnotám. Seminář se konal jednou týdně s časovou dotací dvou vyučovacích hodin a v době sběru dat jej navštěvovalo celkem 13 žáků.

Aby bylo možné zachytit reálnou podobu výuky v jejím přirozeném prostředí, byl pro realizaci výzkumného šetření zvolen kvalitativní přístup. K získání širokého spektra empirických dat a k zajištění metodologické triangulace byly zvoleny dvě výzkumné metody. Zaprvé se jedná o nestrukturované a zúčastněné pozorování (Švaříček & Šeďová et al., 2007), které probíhalo přímo v seminářích etické výchovy. Při sběru dat byly pořízeny videonahrávky pozorovaných vyučovacích hodin, které byly následně přepsány. Současně se záznamem byly také pořízeny terénní poznámky, které mají popisný charakter a jejich cílem je popsat prostředí, jedince a realizované činnosti (Hendl, 2005). Druhou výzkumnou metodou byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s učiteli, kteří v seminářích vyučují. Rozhovory byly zaměřeny na organizaci semináře na dané škole, obsah výuky, použité metody a charakteristiky kruhového uspořádání. Datový korpus byl analyzován prostřednictvím otevřeného kódování, takže došlo k jeho rozložení na jednotlivé kódy, jež byly následně seskupeny do kategorií, které tvoří linku interpretace. Přepisy vyučovacích hodin i terénní poznámky byly kódovány takovým způsobem, aby bylo možné identifikovat jednotlivé komunikační struktury. Zaprvé byla výuková komunikace rozdělena na komunikační akty pronesené učitelem a žáky. U jednotlivých promluv byl následně určen jejich

charakter, takže vznikly kategorie popisující učitelské otázky, monolog, učitelskou zpětnou vazbu či žákovskou odpověď, žákovský dotaz apod. Zadrulé bylo prostřednictvím otevřeného kódování určen tok komunikace. Aby bylo možné popsat komunikační strukturu, byl popisován vzájemný vztah mezi promluvami. Jednotlivé promluvy byly tedy shlukovány do ucelených sledů komunikačních výměn, pro které je typická časová a tematická ohraničenost. V druhém kroku tedy došlo k vymezení kategorií diskuse, rozhovor, výklad a IRF. Zatřetí byly prostřednictvím komparace uvnitř jednotlivých kategorií vymezeny komunikační struktury v kruhovém uspořádání v podobě IR bez zpětné vazby, produktivního dialogu, falešné diskuse a diskuse spontánní. Sběr dat probíhal od listopadu 2015 do února 2016 a během daného období byla nashromážděna data z pozorování osmi vyučovacích hodin z každé vybrané školy.

Výsledky výzkumného šetření

V následující kapitole představím celkem čtyři komunikační struktury, jež byly typické pro pozorovanou výuku v kruhovém uspořádání. Nejdříve se zaměřím na komunikační struktury, které se vztahují k dyadické interakci mezi učitelem a žákem. Jedná se o IR strukturu se zaměřenou zpětnou vazbou a produktivní dialog. Zadruhé představím tzv. falešnou diskusi a diskusi spontánní ve smyslu komunikačních struktur, které zahrnují větší počet účastníků výuky.

IR struktura bez zpětné vazby

První komunikační struktura je označována jako IR struktura bez zpětné vazby. Důvodem je, že stejně jako v případě již zmíněné IRF struktury dochází k učitelské iniciaci a k žákovské replice. V případě této komunikační struktury je ovšem patrná absence zpětné vazby, jak ilustruje ukázka číslo 1:

Ukázka č. 1: IR struktura bez zpětné vazby

Tématem dané části semináře je definice dobrého člověka.

1 U: Ono je taková (N), jak se člověk může stát lepší, ale to teď nechme být. Takže druhá otázka. Co dělá dobrý člověk?

2 Ž Hana: Pomáhá ostatním.

3 U: Ještě něco?

4 Ž Denis: Dobré skutky.

5 U: (*citoslovce souhlasu*) Aničko, ty chceš něco dodat?

6 Ž Anna: Já jsem to teď řekla.

7 U: Tak. Pak máme, jak prožívá dobrý člověk dobré situace a špatné?

8 Ž Renata: Emotivně, vcítuje se do nich.

9 U: Tak třeba. Jak dobrý člověk prožívá radostné situace. Prožívá je sám, nebo se s tou radostí dělí s jinými?

10 Ž Lucie: Tak může i sám, i s jinými lidmi, to neznamená, jestli je dobrý.

11 U: A co smutné?

12 Ž Lenka: No, má z nich špatný pocit.

13 U: Dobře. A o co se snaží dobrý člověk?

14 Ž Jana: Konat dobro. Nebo spíš nekonat zlo a nějak (NNN).

15 U: (*citoslovce souhlasu*) V dalším kroku vám teď rozdám. Uděláme ještě skupinky. První, druhý, první, druhý...

Daná sekvence je zahájena otázkou učitele, která se vztahuje k definici vlastností dobrého člověka. Otázka představuje iniciaci, protože žáky vybízí ke komunikační aktivitě. Následně dochází k žákovské replice (promluva na řádku 2), která reaguje na tuto otázku a vymezuje vlastnost dobrého člověka. Ačkoliv by nyní mělo dojít ke zpětné vazbě na žákovskou repliku, z promluvy na řádku 3 je patrné, že učitel znovu pokládá otázku, takže dochází k další iniciaci. Na tuto iniciaci odpovídá další žák. Učitel na jeho odpověď reaguje citoslovcem souhlasu (promluva na řádku 5), tato reakce ovšem neobsahuje žádnou informaci o úspěšnosti jeho odpovědi. Následně dochází znovu k další iniciaci, která je v tomto případě otázkou cílenou na konkrétního žáka. Ve zbývajících částech zmíněné sekvence je patrná stejná tendence okamžitého pokládání nových otázek ihned po žákovské odpovědi. Celá komunikační struktura je uzavřena instrukcí k nové učební úloze.

Schéma dané struktury by tedy mělo podobu: IR-IR-IR-IR-IR. Dochází zde k absenci zpětné vazby, jež je uplatňována v rámci IRF struktury. Jak napovídá schéma, IR struktura je cyklická, takže učitel umožňuje položit libovolné množství otázek a zapojit tak do výukové komunikace více žáků. Inicie mají v této komunikační struktuře formu učitelských otázek, jež jsou v dané ukázce otevřené, takže dávají žákům možnost odpovědět dle svého uvážení. Podstatnou charakteristikou této struktury je, že učitel iniciuje k odpovědi celou třídu. Na jeho otázku má možnost pronést odpověď každý žák. Jen v případě repliky na řádku 5 je iniciace směřována na konkrétní žákyni, takže dochází k zacílení učitelské otázky. V případě žákovských replik je zřejmé střídání komunikačních aktérů. Každou z odpovědí se do výukové komunikace zapojuje další žák. Ačkoliv učitel pokládá otevřené otázky, je patrné, že žákovské odpovědi nejsou nijak rozsáhlé. Tato skutečnost budí dojem, že i žákovské repliky svou stručností vybízejí učitele k další iniciaci. Z didaktického hlediska slouží důsledné dodržení opakující se IR struktury pro rychlou komunikační výměnu většího počtu účastníků výuky. Tímto se také navyšuje podíl žákovských promluv na celkovém verbálním projevu ve výukové komunikaci.

Produktivní dialog

Zatímco v případě předešlé komunikační struktury bylo cílem učitele zapojit do výukové komunikace větší množství žáků prostřednictvím celé řady iniciací, tak produktivní dialog slouží učiteli k prohloubení smyslu odpovědi u jednoho žáka. Ukázkou komunikační struktury, kterou ve shodě s Šedřovou, Švaříčkem a Šalamounovou (2012) označují jako produktivní dialog, ilustruje ukázka č. 2:

Ukázka č. 2: Produktivní dialog

Tématem dané části semináře je, co pro žáky znamená, když je má někdo rád.

1 U: Nějaký chlapec ti řekne: Mám tě rád.

2 Ž Hana: A jako známý, nebo úplně neznámý?

3 U: Známý. A to by byl rozdíl, známý, neznámý?

4 Ž Hana: No, jednoznačně.

5 U: V čem, proč?

6 Ž Hana: Tak když ho znám, tak i vím, jakou má tu osobnost. Kdežto kdyby byl neznámý, tak jediné, co o něm vím, je, jak vypadá, co má na sobě a podobně.

7 U: A když by to byl někdo známý?

8 Ž Hana: No tak znám i jeho psychickou stránku (NNN).

9 U: Kluci, vy zlobíte, ne?

10 Ž Lucie: A hlavně, jak mě může mít rád člověk, kterej neví vůbec, jaká jsem.

11 U: A když to bude vědět?

12 Ž Lucie: Ale tak když je cizí, tak to nemůže vědět.

13 Ž Veronika: Tak si o něm řeknu, že je divnej stalker. Podle mě cizí člověk jako takhle nemůže někomu říct, že ho má rád. Může říct, že se mu líbí, ale ne, že ho má rád.

Daná sekvence je zahájena otevřenou otázkou učitele, která je adresována konkrétní žákyni. Následně je žákyní položena otázka, která má za cíl zpřesnit učitelovu iniciaci (řádek 2). V následující replice č. 3 již učitel pokládá uzavřenou otázku, kterou reaguje na obsah předchozí žakovské repliky. Žákyně učiteli podává uzavřenou odpověď v podobě souhlasu. V promluvě č. 5 učitel znovu reaguje na žakovskou repliku, a dále ji tedy rozvíjí svou otázkou. Následující replika (řádek 6) již má charakter rozvité odpovědi, která vysvětluje postoj dané žákyně. Učitel znovu iniciuje otázku, takže dochází k další žakovské promluvě. Po upozornění na nekázeň se do dialogu přidává žákyně Lucie, která se vyjadřuje k obsahu celého dialogu (řádek 10). I na její promluvu učitel reaguje otázkou, která má za cíl rozvinout žakovskou odpověď. Jakmile žákyně odpoví, tak na její promluvu navazuje žákyně Veronika, která také svou promluvou reaguje na téma celého dialogu.

Jak je z ukázky patrné, učitel si v této sekvenci klade za cíl rozvíjet dále odpovědi žáků. Jakmile žákyně učitelí podá odpověď na jeho prvotní iniciaci, přichází další učitelská otázka, která se vztahuje k žakovské odpovědi. Tuto otázku můžeme označit jako tzv. uptake, který definujeme jako typ zpětné vazby, která rozvíjí předcházející myšlenku (Chin, 2006). Schéma dané komunikační struktury tedy můžeme vyjádřit jako IRURURU. Produktivní dialog se liší od předchozí komunikační formy právě zapojením zpětné vazby ve formě uptake. Učitel již nepokládá nové otázky určené všem žákům, ale reaguje na promluvy konkrétní žákyně, které se snaží dále rozvíjet. Z toho také vyplývá, že tato komunikační struktura nemá cyklický charakter, ale vzniká vždy na základě konkrétní situace.

Produktivní dialog je tedy založen na vzájemném naslouchání, kdy na sebe promluvy svým obsahem navazují. Z hlediska jednotlivých promluv dochází ke střídání komunikačních aktérů, jejichž odpovědi i otázky mohou mít otevřený i uzavřený charakter. Ačkoliv je produktivní dialog zpočátku veden s jedinou žákyní, tak se do něj ve vhodnou chvíli přidávají další dvě žákyně. Ačkoliv tedy produktivní dialog působí jako uzavřený rozhovor dvou aktérů, tak i ostatní žáci mohou na jednotlivé promluvy reagovat. Jak ukázka dokazuje, i v případě těchto reakcí má učitel možnost je dále rozvíjet prostřednictvím navazující otázky.

Falešná diskuse

Diskusní kruh je prostorem, který v etické výchově plní funkci místa, jež je určeno ke sdílení názorů a postojů prostřednictvím diskuse. Jak již bylo zmíněno, diskuse žákům umožňuje formulovat své postoje a konfrontovat je s ostatními spolužáky, čímž dochází k jejich kritické reflexi. Přestože je ovšem diskusní kruh určen pro diskusi účastníků výuky, ne vždy se jedná o diskusi v pravém slova smyslu. Tzv. falešnou diskusi ilustruje ukázka č. 3:

Ukázka č. 3: Falešná diskuse

Tématem dané části semináře je vlastní rodičovství.

1 U: Tak to byly takové kratičké scénky k našemu povídání. Budete-li rodiče, co byste chtěli ve svých dětech vychovat? A o byste měli asi strach? Takže, Martine, na co bys dával pozor při výchově dětí? A co bys chtěl z nich vychovat?

2 Ž Martin: Tak na co bych dával pozor? Aby se jim nic nestalo. Aby byly šťastný a moc bych je nerozmazloval. A co bych z nich vychoval? Asi vojáky. [ŽŽ: *(smějí se)*] To je všechno.

3 Ž Marie: Tak já bych se z nich snažila vychovat čestný, upřímný lidi, aby si šli za tím, co chtějí. Nevím (NNN).

4 Ž Dominik: Tak já bych chtěl bejt taky opatřej na své děti. Vychovat z nich dobrý, pracovitý lidi. Praktičtí trochu do života a hlavně jakoby normální nějací, aby měli kamarády.

5 Ž Lucie: Tak chtěla bych z něj vychovat dobrýho člověka, aby byl šťastnej. To je asi ten základ. A dávala bych pozor, aby, jak Marie říkala, aby ho někdo nestáhl.

6 Ž Hana: Já asi taky upřímnýho člověka, kterej bude mít nějakej jako reálnej obraz o světě, o životě. Aby si nic nenamlouval. A jak říkala třeba Marie, tak aby se nedal ovlivnit, stáhnout lidma někam, kam prostě nechce.

7 Ž Denis: No já bych z něho chtěl vychovat nějakýho slušnýho člověka, aby se choval slušně k lidem a byl upřímněj a takhle. Asi aby se učil a sportoval. A to je všechno.

8 Ž Andrea: Tak já asi, aby měl kamarády a takhle. Aby byl v té společnosti. (NNN) Aby byl chytřej a cílevědoměj. To je všechno.

9 ŽŽ: *(postupně odpovídají všichni žáci, kteří se nacházejí v diskusním kruhu)*

Daná sekvence je zahájena učitelkou iniciací ve formě otevřené otázky. Učitel otázku adresuje žákovi, který v diskusním kruhu sedí přímo vedle něj. Následně dochází k otevřené odpovědi vyvolaného žáka (řádek 2). Všechny následné repliky (řádek 3 až řádek 7) představují odpovědi dalších žáků, kteří v diskusním kruhu sedí za sebou. Postup žakovských odpovědí je zde stanoven tvarem kruhu, protože postupně odpovídá každý žák. Ačkoliv v rámci falešné diskuse nedochází k explicitním reakcím na promluvy spolužáků, je patrné, že někteří žáci na promluvy svých spolužáků odkazují. Patrná návaznost je například v promluvě na řádku 6 (Hana), která odkazuje na repliku na řádku 2 (Marie): „*A jak říkala třeba Marie, tak aby se nedal ovlivnit, stáhnout lidma někam, kam prostě nechce.*“ Explicitní odkazování je také patrné v případě promluvy Lucie (řádek 5).

Schéma dané sekvence tedy můžeme popsat jako I-R-R-R-R-R. Každá žakovská replika v tomto případě reaguje na učitelovu iniciaci z počátku celé sekvence. Ačkoliv žáci mohou odkazovat na repliky svých spolužáků, tak primárně odpovídají na otázku učitele. V případě falešné diskuse má iniciace podobu otevřené učitelské otázky. Jednotlivé žakovské repliky korespondují svou otevřeností s iniciací učitele. Učitel při falešné diskusi využívá tvar kruhu a nechává postupně všechny žáky, aby odpověděli na položenou otázku. Jednotlivé repliky tedy vždy reagují výhradně na otázku učitele. Žáci ovšem v jednotlivých replikách mohou odkazovat na předchozí odpovědi svých spolužáků a využít je tak pro inspiraci při formulaci své odpovědi.

Automatické odpovídání všech účastníků výuky podporuje participaci na výuce, čímž dochází k navyšování podílu žakovských replik na výukové komunikaci. Patrná je v tomto případě délka žakovských replik. Přestože učitel má moc ohraničovat čas žakovských replik, u falešné diskuse k uplatnění moci nedochází, takže každý žák může pronést libovolně dlouhou repliku. Použitím falešné diskuse se učitel také zcela vzdává své moci distribuovat

komunikační kanály ve výuce. Od momentu, kdy učitel položí otázku, je již uspořádání komunikačních kanálů tvořeno kruhovým uspořádáním a umístěním každého žáka v pořadí kruhu. Po dokončení všech žákovských odpovědí je sekvence falešné diskuse ukončena prostřednictvím další otázky nebo návrhem aktivity.

Spontánní diskuse

Poslední vymezenou komunikační strukturou je tzv. spontánní diskuse, která je do jisté míry protikladem falešné diskuse, protože během ní je komunikační aktivita žáků založena na vzájemných interakcích. Jak dokazuje samotné označení, spontánní diskuse vznikají ve výuce samovolně a přirozeně a jejich vznik je založen na konfrontaci žákovských postojů. Daná komunikační struktura je ilustrována v ukázce č. 4:

Ukázka č. 4: Spontánní diskuse

Tématem dané části semináře je homosexuální partnerství. Učitel zjišťuje, jaké jsou postoje žáků na možnosti těchto párů vychovávat vlastní děti.

1 U: Ano... mají mít takovíto lidé možnost vychovávat děti?

2 Ž: Ano.

3 Ž Jana: Ale zase když jsou dva prostě třeba chlapi, tak ten chlap nemůže dát tomu děcku to co ta máma. Že prostě u něj není jakoby to chování tý mámy takhle.

4 Ž Lucie: To sice ne, ale zase se to naučí (NNN).

5 U: Tak počkejte. Jeden po druhém, ať se slyšíme. Tak holky?

6 Ž Zdenka: No oni říkají, že to je zase lepší, aby to děcko vyrůstalo třeba u dvou chlapů než v děcáku. To jako jo.

7 U: Co vy na to, kluci?

8 Ž Martin: No, tak pro to dítě to může být zmatený, ne, že neví, jak přišlo na svět, ne.

9 Ž Lucie: A tak to mu vysvětlíš. A zas se naučí, že je normální, že i dva chlapi mohou mít děcka.

10 Ž Filip: No, aby ho zase nějak neovlivňovali, tím že...

11 Ž: No právě.

12 Ž Lucie: Tak to mu vysvětlí.

13 U: Takže na soužití dvou lidí stejného pohlaví nic nemáme, to nám nevádí. Ale narážíme třeba na adoptování dětí a podobně.

Sekvence je zahájena iniciací, která má charakter uzavřené neadresované otázky (řádek 1). Následně dochází k žákovské odpovědi, která koresponduje s uzavřeností otázky. V promluvě na řádce 3, která je ihned pronesena, dochází ke konfrontaci s názorem z předchozí promluvy. Ačkoliv první student projevuje souhlas s výchovou dětí u homosexuálních párů, další studentka se vůči tomuto názoru staví s výhradami. Na odmítavý postoj následně reaguje

další žákyně, která se svou replikou zapojuje do diskuse (řádek 4). V tomto bodě se ovšem diskuse stává nepřehlednou pro učitele, který do ní zasahuje a přijímá roli moderátora (řádek 5), jenž dále bude udělovat komunikační prostor. Učitel upozorňuje na komunikační pravidla: „*Tak počkejte. Jeden po druhém, ať se slyšíme,*“ čímž dává najevo, že je během diskuse důležité věnovat pozornost promluvám jiných žáků a naslouchat. Replika na řádku 6 je žákovskou odpovědí na tento problém. Následně učitel uděluje prostor chlapecké části třídy (řádek 7). Na učitelovu iniciaci odpovídá žák formou otevřené odpovědi, která výchovu u těchto páru problematizuje. V následujících replikách na řádcích 9 až 12 dochází k žákovským interakcím, které vyjadřují navzájem rozdílné názory ohledně daného tématu. Sekvence je ukončena moderátorským vstupem učitele, který shrnuje výsledky celé sekvence.

Komunikační struktura je tedy založena na iniciaci učitele, replice žáka, na kterou ovšem následně navazuje několik dalších replik, jež mají konfrontační charakter. Schéma spontánní diskuse lze tedy popsat jako IR-RRR. První žákovská replika je ve schématu oddělena, protože reaguje na učitelskou iniciaci. V dané ukázce se objevují celkem dvě učitelské iniciace, které mají podobu učitelských otázek. V úvodu sekvence se jedná o uzavřenou otázku, následně v replice č. 7 již jde o otázku otevřenou. Po těchto iniciacích dochází ke spontánní diskusi v podobě po sobě jdoucích žákovských replik, které mají vzájemný konfrontační charakter. Vyměňování názorů ovšem musí probíhat dle pravidel, na jejichž dodržování upozorňuje explicitně učitel, který má v rámci diskuse roli moderátora.

Spontánní diskuse je založena na interakcích mezi žáky. V etické výchově dává vzájemná konfrontace žákům možnost obhájit svůj názor a seznámit se s názory ostatních. Žáci se v případě vzájemných komunikačních výměn nemusí na sebe nijak otáčet nebo měnit polohu. Každému žákovi je během výuky umožněno navázat oční kontakt s jiným spolužákem a zahájit rozhovor. Proximální blízkost účastníků výuky, která je základním principem kruhového uspořádání, podporuje právě vznik těchto vzájemných žákovských interakcí. Diskuse v etické výchově tedy nevychází primárně ze záměrné snahy učitele diskutovat, ale jedná se o spontánní reakce žáků, kterými reagují na promluvy spolužáků.

Diskuse a závěr

Cílem výzkumného šetření bylo představit komunikační struktury, jež se vyskytují ve výukové komunikaci v semináři etické výchovy, která se odehrává v kruhovém uspořádání školní třídy. Pro realizaci šetření byla záměrně vybrána dvě gymnázia, jež tento seminář nabízejí pro žáky třetího ročníku. V rámci etické výchovy byl učiteli využíván tzv. diskusní kruh. Použití

kruhového uspořádání je založeno na skutečnosti, že učitelé absolvovali specializační studium, ve kterém byli s touto metodou seznámeni.

Dle Gremmenové, Bergové, Segersové a Cillessena (2010) je patrné, že vliv prostorového uspořádání školní třídy můžeme rozdělit na dvě oblasti. Zaprvé se jedná o akademický rozvoj žáků, který je založen na míře angažovanosti žáků ve výuce. Pokud žák projevuje aktivitu a participuje na výukové komunikaci, předpokládá se, že dochází k procesu učení. Druhou oblastí, na kterou působí podoba uspořádání, je sociální rozvoj žáků a ovlivňování jejich vzájemných vztahů. Situování žáka v rámci prostoru třídy určuje podobu jeho nejbližšího sociálního prostředí, takže dochází k ovlivňování možných interakcí mezi jednotlivými žáky. Základním principem kruhového uspořádání je proxemická blízkost všech účastníků výuky. Kruhové uspořádání umožňuje učiteli přímý oční kontakt s žáky, takže dochází k podpoře jejich zapojení do výuky. Oční kontakt nabízí neustálou možnost pro navázání interakce. Kruhové uspořádání také ovlivňuje komunikaci mezi samotnými žáky. V rámci kruhu žáci sedí vedle sebe bez jakýchkoliv překážek v podobě lavic či jiných žáků, takže je pro ně snadnější navázat interakci s některým ze spolužáků. Kruhové uspořádání tedy ve výuce vytváří podmínky, které podporují participaci žáků na výuce a také jejich sociální rozvoj.

Během výzkumného šetření byly vymezeny celkem čtyři komunikační struktury. Jedná se o IR strukturu bez zpětné vazby, produktivní dialog, falešnou diskusi a diskusi spontánní. První dvě komunikační struktury můžeme označit jako dialogické, protože během nich dochází ke komunikaci učitele a konkrétního žáka. Oproti tomu při falešné a spontánní diskusi již dochází k interakci většího počtu účastníků výuky. Základní charakteristikou všech vymezených komunikačních struktur je použití otevřených učitelských otázek, jež v uvedených ukázkách velmi silně dominují. Z celkového počtu 15 učitelských otázek jich je 13 otevřených a dvě uzavřené. Použití otevřených otázek se také pojí s kognitivní náročností výuky. Pokud žáci mají možnost formulovat žakovskou repliku formou otevřené odpovědi, dochází u nich k procesům s vyšší kognitivní náročností, jež zahrnují aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení (Krathwohl, 2002). Ačkoliv se použití otevřených kognitivně náročných otázek jeví jako podstatné z hlediska celé výuky, tak na jejich nezbytnosti je nutné upozornit zejména v případě komunikační struktury produktivní dialog a falešná diskuse. V případě produktivního dialogu jsou otevřené otázky nástrojem, který učiteli umožňuje dále rozvíjet žakovské repliky. Z hlediska falešné diskuse zase otevřené otázky umožňují všem žákům, aby postupně pronesli dlouhé rozvinuté repliky.

IR struktura bez zpětné vazby plní ve výuce funkci rychlé komunikační výměny, jež je založena na učitelské iniciaci a žakovské replice. Každá učitelská otázka je iniciací určenou všem žákům, na kterou může kdokoliv odpovědět. Jakmile některý ze žáků odpoví, dochází ihned k další iniciaci. Absence

zpětné vazby, ve které by učitel sděloval informaci o správnosti žákovské odpovědi, se vyskytuje i v podmínkách běžné výuky. Dle Šedřové a Švaříčka (2010) je patrné, že ve výuce bývá uplatňován tzv. mechanismus zamlčení. Žák od učitele nedostává explicitní informaci o správnosti své odpovědi, ale dochází pouze k určité akceptaci a potvrzení ohledně jejího přijetí. V případě IR struktury bez zpětné vazby je přijetí odpovědi stvrzeno další iniciací či citoslovcem souhlasu, ale nedochází k explicitnímu sdělení správnosti. Rozdílná situace z hlediska uplatnění zpětné vazby nastává v případě produktivního dialogu. Produktivní dialog je také založen na iniciaci, která má formu učitelské otázky. Následně dochází k žákovské replice, na kterou již ovšem navazuje zpětná vazba ve formě učitelské otázky, jež má za cíl rozvoj žákovské odpovědi. V případě, kdy je zpětná vazba rozvíjející otázkou, můžeme tuto zpětnou vazbu označit jako tzv. uptake. Použití uptake dává učiteli možnost, aby daný žák zpřesnil svou odpověď, podložil ji důkazy či ji ilustroval na konkrétních případech (McElhone, 2012 in Šedřová et al., 2016). Výše zmíněné komunikační struktury jsou založeny na iniciaci ve formě učitelské otázky. Jak upozorňuje Kohoutek (2005), prostřednictvím otázek má učitel možnost vést žáky k objevování podstaty, souvislostí a k vyvozování závěrů a zobecnění. Zatímco v prvním případě ovšem po žákovské odpovědi přichází další iniciace určená všem žákům, v produktivním dialogu nastává uptake, který rozvíjí žákovskou promluvu.

Falešná diskuse je komunikační strukturou, která využívá tvar diskusního kruhu, takže je s tímto prostorovým uspořádáním také pevně spjata. Učitel na začátku položí otevřenou otázku, na kterou následně odpovídají postupně všichni žáci. Ačkoliv se do diskuse zapojí všichni žáci, každý svou replikou reaguje na učitelskou otázku. Diskuse je tedy definována jako falešná, protože při ní nedochází k vzájemným reakcím. Patrné ovšem je, že žáci naslouchají odpovědím svých spolužáků, seznamují se s jejich postoji a také na ně mohou ve svých replikách odkazovat či se jimi inspirovat. Tento mechanismus můžeme dle Makovské (2011) pojmenovat jako žákovská odpověď analogií. Žáci místo toho, aby vytvořili svou vlastní otevřenou odpověď, tak vycházejí z některých již řečených promluv. Falešná diskuse tedy dává všem žákům možnost participovat na výuce prostřednictvím odpovědí na otevřenou otázku učitele, čímž dochází k navyšování podílu žákovských replik v rámci výukové komunikace. Během falešné diskuse se učitel také dobrovolně vzdává své moci distribuovat komunikační kanály, protože postupně odpoví každý žák. Z výzkumného šetření, jež bylo realizováno Šedřovou, Švaříčkem a Šalamounovou (2012), vyplývá, že v běžné výuce vykazuje výuková komunikace asymetrii ve prospěch učitele, protože jeho promluvy tvoří tři čtvrtiny z celkového verbálního projevu. Falešná diskuse tedy napomáhá angažovanosti žáků ve výuce a vede k navyšování žákovských replik ve výukové komunikaci.

Jako poslední komunikační struktura byla vymezena tzv. spontánní diskuse, která je založena na spontánních interakcích žáků, jež vedou ke vzájemnému konfrontování vlastních názorů. To znamená, že spontánní diskuse vzniká přirozeně ve chvíli, kdy některý z žáků nesouhlasí s vyřčeným názorem spolužáka a svou promluvou dává najevo vlastní názor. Protože v rámci diskuse jsou žáci konfrontováni s názory druhých a jsou nuceni formulovat a obhájit vlastní názor, vede spontánní diskuse ke kognitivně náročným procesům (Švaříček, 2011). Kruhové uspořádání v tomto ohledu poskytuje pro vznik takové diskuse podpůrné prostředí. Žáci mezi sebou nemají překážky, nemusí se na sebe otáčet, takže kdykoliv mohou zahájit interakci. K tomu se také váže jeden z klíčových principů etické výchovy v podobě pozitivního komunikačního klimatu. Aby žáci sdíleli své názory, je potřeba vybudovat klima, které dle Laška (1994) můžeme označit jako suportivní. Dané klima vyniká právě svou komunikační otevřeností. Aby během diskuse docházelo k dodržování komunikačních pravidel, učitel volí roli moderátora, který diskusi řídí a předkládá její shrnutí. Učitel se tedy stává facilitátorem, který žákům prostřednictvím vybraných témat umožňuje názorový střet.

Základním principem kruhového uspořádání je proximální blízkost účastníků výuky, jež má vliv na vzájemné interakce a podporuje participaci žáků na výukové komunikaci. Diskusní kruh usnadňuje vzájemnou komunikaci mezi samotnými žáky, což se z hlediska komunikačních struktur projevuje v tzv. spontánních diskusích. V tomto případě tedy kruh naplňuje kladená očekávání, protože usnadňuje vznik diskuse a umožňuje učiteli cíleně a záměrně přijmout roli moderátora, kterému přímý kontakt s žáky v kruhu umožňuje mít přehled o stavu a průběhu diskuse. Na využití tvaru kruhového uspořádání je založena také falešná diskuse, kdy učitel položí otevřenou otázku, na kterou postupně dle kruhu odpovídá každý žák. Prostřednictvím falešné diskuse učitel podporuje participaci na výuce, protože dává každému žákovi možnost odpovědět formou otevřené repliky. Cílem není vznik diskuse mezi učitelem a žáky, ale podpora participace a formulace vlastních názorů na určité téma. Patrné tedy je, že falešná i spontánní diskuse naplňují ve výuce rozdílné didaktické cíle a dochází k jejich záměrnému využívání na základě učitelova rozhodnutí. V kruhovém uspořádání jsou dále patrné komunikační struktury, které mají charakter dialogu a učitel jejich použitím sleduje rozdílné cíle. Zatímco v případě IR struktury bez zpětné vazby je cílem zapojit do komunikace větší množství žáků prostřednictvím samostatných otázek pro všechny účastníky výuky, produktivní dialog směřuje k rozvíjení odpovědí konkrétního žáka za použití zpětné vazby ve formě navazující otázky. Ačkoliv se použití jednotlivých komunikačních forem odvíjí od rozhodnutí učitele, ve výuce je patrná převaha IR struktury bez zpětné vazby. Důvodem může být skutečnost, že učitel ví, jaké otázky žákům pokládat, aby seminář směřoval k vymezenému cíli. Produktivní dialog je ovšem

založen na pronesené žákovské odpovědi, takže jeho vznik je ovlivněn konkrétní situací a momentálním rozhodnutím učitele. Rozhovor je vedle diskuze tedy také nedílnou součástí výukové komunikace v kruhovém uspořádání.

Diskusní kruh představuje pro učitele funkční útvar, který vzhledem k cílům etické výchovy naplňuje svou podstatu, protože podporuje komunikační aktivitu jednotlivých účastníků výuky. Aby ovšem prostorové uspořádání plnilo svůj účel, musí být výuka v kruhu doplněna schopností využívat principy kruhového uspořádání a také určitým komunikačním chováním učitele. Učitel je hlavním aktérem výuky, který ovlivňuje průběh výukové komunikace s ohledem na momentální situaci a edukační cíl. Základem vzniku vymezených komunikačních struktur a také využití kruhového uspořádání v etické výchově je zejména používání otevřených učitelských otázek, které žáky vedou k otevřeným odpovědím a kognitivně náročným myšlenkovým procesům a přijetí role moderátora, který ve výuce vytváří komunikačně otevřenou a bezpečnou atmosféru.

Literatura

- Bradová, J. (2012). Keď zasadací poriadok funguje alebo učiteľsko-žiacke preferencie pri obsadzovaní priestoru školskej triedy. *Studia paedagogica*, 17(2), 71–92.
- Etická výchova pro základní a střední školy: Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů.* (2005). Praha: Luxpress.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gremmen, M. C., van den Berg, Y. H. M., Segers, E., & Gillessen, A. H. N. (2016). Considerations for classroom seating arrangements and the role of teacher characteristics and beliefs. *Social Psychology of Education*, 19(4), 749–774.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1315–1346.
- Kohoutek, R. (2005). Rozhovor jako metoda poznávání osobnosti a duševního zdraví. *Pedagogická orientace*, 15(3), 37–61.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 1–7.
- Lašek, J. (1994). Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 44(2), 155–162.
- Lenz, L., & Křížová, O. (2000). *Etická výchova: Metodický materiál 1*. Praha: Luxpress.
- Makovská, Z. (2011). Žákovské strategie při hledání odpovědi na otázky učitele. *Studia paedagogica*, 16(1), 47–70.
- Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: Historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Marx, A., Fuhrer, U., & Hartig, T. (1999). Effects of classroom seating arrangements on children's question-asking. *Learning Environments Research*, 2(3), 249–263.

- Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2009). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/MR_DVO_EV_web.pdf
- Pelcová, N., & Semrádová, I. (2014). *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rosenfield, P., Lambert, N., & Black, A. (1985). Desk arrangement effect on pupil classroom behavior. *Journal of Educational Psychology*, 77(1), 101–108.
- Samuhelová, M. (1988). Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In P. Gavora et al., *Pedagogická komunikácia v základnej škole* (s. 55–73). Bratislava: Veda.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Souček, V. (2005). Metodická východiska pro utváření hodnotových postojů ve školní třídě. *Pedagogická orientace*, 15(3), 25–35.
- Šeďová, K., Sucháček, P., & Majcík, M. (2015). Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 65(2), 143–162.
- Šeďová, K., & Švaříček, R. (2010). Zamlčené hodnocení: Zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 15(2), 61–86.
- Šeďová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 61(1), 13–33.
- Šeďová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje ke dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šeďová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.
- Švaříček, R., & Šeďová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál.
- Tematická zpráva: Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání*. (2016). Praha: Česká školní inspekce.
- Valica, M. (2011). *Modely výučby etické výchovy a kompetenčního profilu učitele etické výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Vyvozilová, Z. (2011). *Didaktika etiky*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Wannarka, R., & Ruhl, K. (2008). Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: A review of empirical research. *Support for Learning*, 23(2), 89–93.

Kontakt na autora

Martin Majcík

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: majcik@phil.muni.cz

Corresponding author

Martin Majcík

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: majcik@phil.muni.cz