

Od pseudodialogu k dialogickému vyučování¹

From a pseudo-dialog to dialogic teaching

Klára Šed'ová

Abstrakt: Cílem tohoto příspěvku je tematizovat vztahu mezi teorií a praxí, a to na základě analýzy empirických dat z výzkumného projektu Komunikace ve školní třídě. Je zde představen koncept dialogického vyučování, coby formy komunikace mezi učitelem a žáky založené na otevřenosti vůči žákům, stimulaci jejich aktivity a vyšších kognitivních procesů. Empirická data však ukazují, jak obtížné je v praxi koncept dialogického vyučování naplnit.

Klíčová slova: výuková komunikace, dialogické vyučování, obtíže

Abstract: This paper addresses the question of relation between educational theory and practice. It is based on data obtained from fieldwork research on educational communication. The concept of dialogic teaching is presented as a communication form using the power of talk to engage children, stimulate and extend their thinking. Empirical data show how difficult it is to accomplish the concept of dialogic teaching in practice.

Keywords: classroom communication, dialogic teaching, difficulties

1 Koncept dialogického vyučování

Cílem tohoto příspěvku je tematizovat vztah mezi teorií a praxí, a to na základě analýzy empirických dat z výzkumného projektu Komunikace ve školní třídě, v jehož rámci jsme pořizovali videozáznamy reálných vyučovacích hodin a vedli jsme hloubkové rozhovory s učiteli (blíže o metodologii projektu viz příspěvek R. Švaříčka a Z. Šalamounové v tomto sborníku).

V teorii výukové komunikace se v posledních několika dekádách objevuje volání po změně komunikačních postupů a přechodu k tzv. *dialogickému vyučování* (Alexander, 2006).² Jde o takový typ vyučování, v němž dochází prostřednictvím komunikace a práce s jazykem ke stimulaci aktivity žáků, podněcování jejich myšlení a prohlubování porozumění. Dialogické vyučování je takový způsob komunikace mezi učitelem a žáky, v němž u žáků dominují vyšší kognitivní procesy. Zároveň je podstatným znakem takto pojatého vyučování skutečnost, že žáci jsou angažováni a je jim dopřána značná autonomie, mohou do určité míry ovlivňovat dění v hodině.

¹ Tento text vznikl v rámci projektu Komunikace ve školní třídě GA406/09/0752. Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

² V zahraniční literatuře existuje řada termínů, jejichž obsah je velmi podobný: *dialogic teaching* (Alexander, 2006), *dialogic inquiry* (Wells, 1999), *dialogical pedagogy* (Skidmore, 2006). My budeme nadále pracovat s termínem dialogické vyučování jakožto překladem termínu dialogic teaching.

V této souvislosti je nutné odlišit dialogické vyučování od vyučování interaktivního. Scott et al. (2010) uvádějí, že komunikace ve třídě je interaktivní, pokud má podobu rozhovoru mezi učitelem a žáky (naopak nepřerušovaný výklad učitele je neinteraktivní). Dialogická komunikace navíc znamená, že je scénář hodiny otevřený myšlenkám a nápadům pocházejícím od žáků. Jako opak dialogičnosti je potom chápáno, pokud učitel rozhovor směřuje k předem definovanému řešení, jež žáci nemohou nijak ovlivnit, či k němu přispět vlastním myšlenkovým úsilím.

2 Jaké formy dialogického vyučování lze identifikovat v našich datech?

Můžeme podotknout, že drtivou většinu komunikačních výměn, které jsme zaznamenali v našich datech, je možné vnímat jako interaktivní avšak nikoli jako dialogické. Komunikace ve třídě má stabilní až ritualizovanou strukturu – odehrává se jako sled otázek učitele, žakovských odpovědí a učitelských zpětných vazeb. Učitelské otázky jsou obvykle uzavřené a vykazují nízkou kognitivní náročnost. Žakovské odpovědi jsou krátké a nerozvité, nejčastěji jde o vyjmenovávání naučených fakt. Zpětná vazba je lakonická, často jen v intencích dobře – špatně, nenese významnější hodnotící zprávu. Takovému typu komunikace de facto odpovídá Marešův termín *pseudodialog*, coby označení pro sled uzavřených otázek, které učitel klade žákům, aniž by se zajímal o to, zda učivu rozumějí a aniž by jim dával prostor pro vlastní aktivní činnost (Mareš, 1975).

V našich datech jsme zaznamenali masivní výskyt pseudodialogických výměn, ale také situace blízké se konceptu dialogického vyučování. V zásadě lze rozlišit dvě formy takového vyučování: tematickou diskusi a produktivní dialog.

Ukázka č. 1: Tematická diskuse

Učitelka Johana v hodině literatury probírá se žáky různé náboženské a mytologické texty o stvoření světa. Následně se žáků ptá, kterému z vysvětlení oni sami dávají přednost.

U: Máte dvanáct třináct roků, už jste slyšeli těch názorů asi hodně, určitě sledujete televizi, kde jsou různé pořady, které jsou této problematice věnovány, čtete různé knihy, vědecké publikace, takže co VY si myslíte, jak teda jsme se tady najednou ocitli, jak ten svět vznikl (*rozhlíží se po třídě*). Honziku třeba.

Ž: (*dosud měl hlavu podepřenou rukou, teď si rovně sedne*) No tak já...

U: Čemu ty dáváš přednost, jaké podobě?

Honza: Asi tomu, tomu vědeckému názoru.

U: (*dívá se na Honzika*) Vědeckému názoru?

H: No.

U: Takzvanému velkému třesku, jak se říká?

Ž: No, asi.

U: (*dívá se po třídě, gestikuluje rukama*) Nebudeme to tady dále rozebírat, to si necháte na nějaký přírodovědný obor, na biologii, na chemii, na fyziku. Takže ty se příkláníš k vědeckému názoru (*ukáže na žáka*), samozřejmě tady to, děcka, nechtěla bych abyste si mysleli, že když někdo třeba řekne, že (2) slyšel o té teorii, která je třeba popsána v Bibli, o které budeme třeba dneska hovořit, že se mu někdo jiný bude smát (*gestikuluje*

rukama) ... Prostě řekněte, co jste slyšeli, (*rozhlíží se po třídě*) co vy si o tom myslíte, takže Honzík dává přednost tady té teorii vědecké, co dál (*rozhlíží se po třídě*) ...

Jindra: (*napolo zvedne ruku*)

U: ... co třeba ty, Jardo?

Ž Jarda: Hmm, tak asi taky té vědecké...

U: Vědecké teorii, nebo od všeho trošku, nebo jak? (*dívá se na žáka*)

Ž Jarda: Ne, vědecké teorii...

U: Určitě.

Ž Jarda: Protože kdyby byl Bůh, tak někomu vyrve žebro a to pak bude bolet.

U: (*smích*) Dobře, takže to je tvůj názor. Co třeba ty, Katy? (*dívá se na Katku*)

Katka: Asi taky té vědecké.

U: Vědecké teorii (*pokyvuje hlavou*). Dobře, dobře. A Janičko, co ty?

Ž Janička: Já...

U: (*skočí jí do řeči*) Tys tak přemýšlela, ale ty nemusíš přemýšlet, ty všechno víš (*stojí před prostředními lavicemi, dívá se na Janičku, ruce sepnuté.*)

Ž: No já nevím ... to je tak na rozhraní, já v podstatě nevěřím ničemu, já vě... no (2) já nevím, jak bych to řekla, myslím, že je to pro mě nepředstavitelný.

U: Hmm, hmm (*tváří se procítěně, pokyvuje souhlasně hlavou*). Že ses nad tím ještě nějak nezamýšlela, že to prostě bereš jako fakt.

Tematická diskuse znamená komunikační formu, v níž na sebe minimálně tři účastníci vzájemně reagují nejméně třicet sekund. Tematická diskuse je vždy vztažena k probírané látce, netýká se organizačních záležitostí či žákovských digresí. V tematické diskusi klade učitel autentické otázky, to znamená, že odpověď na ně není předem známá a daná. V ukázce č. 1 vidíme, jak učitelka postupně vtahuje do hry různé žáky a dává jim prostor k vyjádření. Zároveň však lze v této ukázce sledovat největší deficit, který jsme při diskusích ve třídě zaznamenali, a to je nedostatečný důraz na racionální argumentaci. Vidíme, že se učitelka spokojuje s prostým přihlášením se k té které teorii a nežádá vysvětlení proč. V citovaném fragmentu se objevuje spontánní argumentace žáka Jardy (*Protože kdyby byl Bůh, tak někomu vyrve žebro a to pak bude bolet.*), učitelka ji však přechází jako vtip. Pro diskuse v našem datovém materiálu je typické, že jsou veškeré názory a příspěvky žáků kladeny vedle sebe, nejsou nijak hodnoceny či shrnovány. Diskuse tak postrádají jakékoli vyústění, jsou učitelem i žáky vnímány prostě jako prostor pro nezávazné „popovídání“.

Ukázka č. 2: Produktivní dialog

Učitel Jan zadal žákům ve slohu, aby napsali odborný popis sluneční soustavy, a to ve dvou variantách – pro dospělé čtenáře a pro děti. V průběhu hodiny žákům úkol zjednodušuje tím, že řadu kroků provádí celá třída společně. Nyní sestavují osnovu textu.

U: Teď to zkusíme, zkusíme tak, že si nejdříve napíšeme osnovu, jak by mohla být, a to si napíšeme společně na tabuli, podle té osnovy zkusíme vytvořit pro ty děti, jak jsme si řekli. Bude to trošku ten text rozsáhlejší. Z jakého důvodu bude muset být rozsáhlejší?

Ž Michal: Aby to pochopily.

Ž Katka: Protože každý ten termín budeme muset popisovat jinými slovy.

U: Tak, ano, budeme muset vysvětlit, vysvětlit některé termíny. Takže když si řekneme, když si necháme osnovu, osnova. (*píše na tabuli „Osnova“*) Tak, první. Co bude muset být první bod?

Ž Filip: Začátek.

U: Začali bychom to, tak spousta z vás už to řekla. (*ukazuje do třídy*)

Ž Petr: Sluneční soustava.

Ž Marcela: Úvod.

U: Prosím. No, tak ale jak ten úvod pojmenujeme? Ať se to nejmenuje tak jako banálně „úvod“.

Ž Lucka: Seřazení planet.

Produktivní dialog znamená dialog s lešením³ (Bruner, 1978). Lešení znamená takovou interakci mezi učitelem, která umožňuje vyřešit problém či úlohu, které jsou dosud za hranicemi schopností učícího se jedince, pokud by je řešil bez asistence. Učitel převezme kontrolu nad těmi elementy úlohy, na které dítě dosud nestačí, čímž úlohu dovede ke zdárnému dokončení. Produktivní dialog tedy neslouží k ověřování znalostí žáků, nýbrž k tomu, aby žáci v průběhu interakce sami vyvodili nový závěr či dospěli k autonomnímu porozumění předkládaným obsahům. Na přítomnost produktivního dialogu můžeme usuzovat z toho, že učitel klade otázky vyšší kognitivní náročnosti, poskytuje evaluaci vyšší úrovně (tzn., komentuje a rozvíjí žakovské odpovědi) a v celém dialogu je patrná absorpce, to znamená, že následující repliky staví na replikách předcházejících.

V ukázce č. 2 vidíme, že učitel na jedné straně zadal žákům poměrně obtížnou úlohu, na druhou stranu omezuje riziko neúspěchu tím, že dílčí kroky sám demonstruje a konzultuje s celou třídou. Tato ukázka je typická v tom smyslu, že produktivní dialog nastává nejčastěji tehdy, když učitel opouští zadání v učebnicích a vytváří vlastní úlohu pro žáky. Rovněž produktivní dialog má své slabé místo, a tím je – soudě podle našich dat – sémantický šum. Často se totiž stává, že učitel a žáci přičítají výrazům, které v dialogu zaznívají, odlišný význam. Často dochází až ke komickým nedorozuměním; například v citované slohové hodině učitele Jana jeden ze žáků formuluje větu „Pluto vypadlo ze sluneční soustavy“, čímž má na mysli, že bylo vyřazeno ze seznamu planet, další žáci to však chápou realisticky, jako důsledek nějakých fyzikálních procesů. Domníváme se, že sémantický šum je přítomen i v nedialogických komunikačních formách, v průběhu produktivního dialogu však vystupuje na povrch a stává se pozorovatelným.

³ V originále scaffolding.

3 Potíže s dialogickým vyučováním

Dialogické vyučování je v odborné literatuře prezentováno jako efektivní a žádoucí přístup. Učitelé, kteří se stali respondenty v našem výzkumu, sice odbornou debatu podrobně nesledují, přesto však v rozhovorech spontánně uváděli, že se snaží vést se žáky dialog a diskutovat s nimi. Pozorování v hodinách však ukazují, že jde o velmi náročnou disciplínu. Tematická diskuse ani produktivní dialog nedominují mezi didaktickými metodami našich učitelů. V případě, že se na repertoáru objeví, jsou většinou provázeny určitými deficity, které byly popsány výše.

Při analýze obtíží, do kterých se učitelé při uplatňování postupů dialogického vyučování dostávají, můžeme použít Alexanderovo (2006) vymezení ideálních principů dialogického vyučování. Aby byly diskuse a dialog efektivní, musí být: (1) kolektivní, (2) reciproční, (3) podpůrné, (4) kumulativní a (5) účelné.

Kolektivita v dialogickém vyučování znamená, že se do komunikace zapojuje celá třída, případně různé skupiny v rámci třídy. Učební úlohy musí být určeny všem. Tento požadavek se dostává do rozporu se skutečností, že většina tříd na druhém stupni základní školy je značně heterogenních. Některé děti jsou nadané a bystré, jiné jsou inteligenčně v pásmu průměru či podprůměru. Velmi rozdílné může být také rodinné zázemí žáků, jež jak známo, rozhodující měrou přispívá ke školní úspěšnosti. Za této situace je pro učitele obtížné plánovat a tvořit lešení, neboť to předpokládá více méně individuální diagnostiku již osvojených znalostí a dovedností. V dialogickém vyučování by měl učitel nabízet dětem takové úlohy, které se nacházejí v jejich zóně nejbližšího rozvoje. Problém je v tom, že každý žák ve třídě má zónu nejbližšího rozvoje položenu někde jinde. Vědomí heterogenity třídního kolektivu vyučující může vést ke dvěma strategiím – tou první je „vynechávání“ slabších žáků při realizaci náročnějších dialogicky pojatých sekvencí výuky. Tou druhou je nastavení laťky univerzálně nízko, aby bylo vše zvládnutelné pro všechny. Zatímco první strategie je prohrěškem proti kolektivitě dialogického vyučování, druhá strategie dialogické vyučování přímo znemožňuje. Jejím produktem je věčné opakování a procvičování (patrné například ve většině mluvnických hodin, které jsme sledovali) – kladení uzavřených kognitivně nenáročných otázek a elicitování správných odpovědí.

Reciprocita znamená, že učitelé a žáci si vzájemně naslouchají a sdílejí své myšlenky a názory. Domníváme se, že požadavek reciprocity lze vztáhnout především na zpětnou vazbu – dialog je reciproční, pokud aktéři navzájem rozvíjejí a komentují myšlenky svých protějšků. Ve sledovaných hodinách jsme však častěji byli svědky izolovaných sekvencí, kdy odpověď žáka na svoji otázku učitelé hodnotili velmi lakonicky (někdy jen přikývnutím či ambivalentním příslovcem typu „*třeba*“) a vzápětí pokládali novou otázku bez jakékoli souvislosti s předchozí odpovědí žáka. Pro učitele není jednoduché organicky navazovat na žakovské repliky, neboť jakmile tak začnou činit, dostávají se mimo oblast toho, co lze předem naplánovat. Učitelé si nutně musí připravit určitý scénář hodiny. Pokud by věnovali pozornost spontánním žakovským replikám a reagovali na ně, nutně se od svého plánu začnou odchylovat. Žakovské příspěvky ke komunikaci mohou učitele nezřídka zaskočit. Aby byl učitel s to pohotově reagovat, musí se velmi dobře orientovat v látce, kterou právě probírá. Přednést to, co má učitel připraveno (buť třeba zajímavým a poutavým způsobem) je podstatně jednodušší než ocitnout se pod palbou žakovských dotazů či připomínek, jejichž obsah nelze dopředu předvídat.

Je-li dialogické vyučování *podpůrné*, vyjadřují žáci svobodně své myšlenky, bez obav se zapojují do komunikace, nemají strach ze špatné odpovědi. Je třeba vyzdvihnout, že podpůrné komunikační chování nepředstavovalo pro sledované učitele takový problém jako ostatní parametry dialogického vyučování. Míra podpůrnosti je závislá na tom, jaké vztahy jsou

ustaveny mezi učitelem a jeho třídou (toto téma bude podrobně rozebráno v kapitole 9). Pokud se učitelé nechovají podpůrně, je to dáno především jejich obavami z kázeňských problémů, které by mohly nastat ve chvíli, kdy bude žákům dopřána příliš velká autonomie. (V kapitole 9 ukážeme, že tato obava se může docela snadno naplnit.)

Dosáhnout *kumulativnosti* dialogického vyučování je podle Alexandera (2006) pro učitele vůbec nejobtížnější. Pokud je komunikace kumulativní, postupuje se vpřed v osvojování nových znalostí a dovedností. Staví se na předcházejících stádiích a výstupech, buduje se koherentní linie stále důkladnějšího zkoumání probíraných jevů. Pokud učitelé ve sledovaných hodinách používali dialogické postupy, často z těchto fází hodiny absentoval jakýkoli výstup v podobě shrnutí či zápisu do sešitu. Při dalším probírání látky se tudíž nedalo na tyto dialogické momenty nijak navázat. Zbyl pouze pocit, že si ve třídě všichni „popovídali“, avšak bez jakékoli finalizace, závěrů nebo výstupů. V konečném důsledku potom žáci nejsou s to dialogické sekvence využít k učení, je pro ně bezpečnější opřít se o učebnici či zápisky monologicky nadiktované učitelem. K dosažení kumulativnosti je nezbytná velká suverenita učitele jak v jeho oborových znalostech, tak v didaktických dovednostech (především ve schopnosti sledovat a diagnostikovat míru žakovského porozumění). Je třeba stále vytvářet plán postupu výuky, promýšlet pořadí a strukturaci jednotlivých činností, aby hodina (nebo blok hodin) vrcholila reálným dosažením nového poznání. Jak jsme však uvedli výše, reciprocita a podpůrnost, které jsou dialogickému vyučování vlastní, jakékoli plánování značně znesnadňují.

Výukový dialog nemůže být nikdy kumulativní, pokud není zároveň *účelný*, tedy realizovaný s ohledem na vzdělávací cíle. V rozhovorech s učiteli často zaznívalo, že dialog a diskuse jsou potřebné, ale že je není možné dělat příliš často, protože „je potřeba taky něco probrat“. Dialogické postupy jsou v této výpovědi stavěny do opozice vůči efektivnímu dosažení vzdělávacích cílů. Dialogické vyučování však nemá být založeno na nezávazném povídání, které je následně kompenzováno monologickým výkladem a drilovacími cvičeními. Naopak, produktivní dialog a diskuse mají být užívány jako smysluplné metody sledující dosažení určitého – předem – naplánovaného cíle.

4 Závěr

V tomto příspěvku jsme představili koncept dialogického vyučování a na datech z terénního výzkumu jsme prověřili, do jaké míry je tento koncept naplňován ve výuce na druhém stupni základní školy. Konstatovali jsme, že dialogickému vyučování odpovídají dvě komunikační formy, a to tematická diskuse a produktivní dialog. Ani jedna z těchto forem nebyla však v našich datech zastoupena příliš početně. Dále jsme konstatovali, že pokud již dialog či diskuse nastanou, bývají provázány některými obtížemi, které snižují jejich didaktickou účinnost. Domníváme se, že pro učitele v praxi je nesmírně těžké dosáhnout ideálu dialogického vyučování tak, jak je popsán v odborné literatuře. Pokud se o to pokoušejí, zažívají často frustraci a zklamání. Do budoucna je tedy žádoucí propracovat – empiricky podloženou – teorii dialogického vyučování takovým způsobem, aby byl tento koncept dosažitelný a naplnitelný v žité praxi našich škol.

Literatura

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's concept of language*. New York: Springer-Verlag.
- Mareš, J. (1975). Interakce učitel – žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika*, 25(5), 617–628.
- Scott, P., Ametller, J., Mortimer, E., & Emberton, J. (2010). Teaching and learning disciplinary knowledge. In K. Littleton, & Ch. Howe (Eds.), *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction* (pp. 289–303). London, New York: Routledge.

Kontakt

Mgr. Klára Šed'ová, Ph.D.
Masarykova univerzita
Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
A. Nováka 1, 602 00 Brno
e-mail: ksedova@phil.muni.cz

Bibliografické údaje

Šed'ová, K. (2011). Od pseudodialogu k dialogickému vyučování. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 39–45). Brno: Masarykova univerzita.

Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/sedova.pdf>

doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-56