Masarykova univerzita
Filozofická fakulta

JAK SE UČITELÉ UČÍ

Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování

Klára Šeďová, Roman Švaříček,
Martin Sedláček, Zuzana Šalamounová

Jak se učitelé učí

Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování

KLÁRA ŠEĎOVÁ
ROMAN ŠVAŘÍČEK
MARTIN SEDLÁČEK
ZUZANA ŠALAMOUNOVÁ

MASARYKOVA UNIVERZITA
BRNO 2016

Tato publikace vznikla v rámci projektu Učitel a žáci v dialogickém vyučování, který byl realizován v letech 2013–2016 s podporou Grantové agentury České republiky (GA13-23578S).

Odborná recenze:
RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D. doc. PhDr.
Mgr. Tomáš Janík, Ph.D. prof. PhDr.
Stanislav Štech, CSc.

© 2016 Masarykova univerzita
ISBN 978-80-210-8773-6 (online : pdf)
ISBN 978-80-210-8462-9

Věnováno
Daniele, Haně, Jonášovi, Marcele, Markovi, Martině, Radkovi a Václavovi,
statečným účastníkům našeho akčního výzkumu.

Obsah

Předmluva 7

1. Co je dialogické vyučování 11
Klára Šeďová

1.1 Sociokulturní teorie jako východisko 12
1.2 Koncept hlasů a komunikačních přístupů 16
1.3 Koncept dialogického vyučování 28
1.4 Moc v dialogickém vyučování – třída jako učební komunita 52
1.5 Potíže s dialogickým vyučováním 59
1.6 Shrnutí 63

2. Využití videa při podpoře profesního rozvoje učitelů 65
Roman Švaříček, Klára Šeďová

2.1 Důvody pro využívání videa 66
2.2 Způsoby využití videonahrávek 68
2.3 Proces práce s videem 70
2.4 Podmínky efektivní práce s videem 71
2.5 Limity práce s videonahrávkami 79
2.6 Realizované rozvojové programy zaměřené na podporu dialogického vyučování 83
2.7 Shrnutí 85

3. Metodologie výzkumu 87
Roman Švaříček, Zuzana Šalamounová

3.1 Cíl výzkumu 87
3.2 Výzkumné otázky 88
3.3 Výzkumný design 90
3.4 Účastníci výzkumu 93
3.5 Rozvojový program pro učitele 96
3.6 Metody sběru dat 101
3.7 Analýza dat 107
3.8 Etické aspekty výzkumu 114
3.9 Limity výzkumu v kritickém pohledu 115

4. Implementace dialogického vyučování a její efekty 119
Martin Sedláček

4.1 Změny ve výukové komunikaci 121
4.2 Změna žákovských postojů k vyučovacím předmětům 128
4.3 Shrnutí změn: hlavní efekty rozvojového programu pro učitele 151

5. Jak probíhá změna: případové studie jednotlivých učitelů 157
Klára Šeďová, Roman Švaříček, Martin Sedláček, Zuzana Šalamounová

5.1 Dva kroky vpřed, jeden vzad: trnitá cesta k žákovské argumentaci 160
5.2 Výuková metoda jako nástroj dosažení indikátoru triadické interakce 174
5.3 Když jsou náročné otázky jen pro někoho. Kognitivní náročnost versus princip kolektivity 185
5.4 Ke změně je nutná odvaha. Zavádění strukturovaného lešení ve shodě s principy dialogického vyučování 206
5.5 Účel světí prostředky aneb O naplňování principu účelnosti 222
5.6 Celek je víc než součet částí: nelineární vývoj změny a souhra prvků dialogického vyučování 239
5.7 Učení se z reflektivních rozhovorů 256

6. Jak se učitelé učí: pokus o syntézu 267
Klára Šeďová

6.1 Proč není změna přímočará – fenomén selektivní korespondence a nezamýšlených důsledků 268
6.2 Komplexnost změny a vztahy mezi elementy dialogického vyučování 270
6.3 Účelnost jako neuralgický bod dialogického vyučování 275
6.4 Gestalt a jeho role v průběhu změny 279
6.5 Reflexe a rozvoj praktické moudrosti 281
6.6 Produktivní disonance 283
6.7 Přisvojení nástrojů 285
6.8 Vztah mezi výzkumníkem a učitelem 287
6.9 Shrnutí 291

Závěr 295
Summary 301
Rejstřík 305
Seznam použité literatury 307

Předmluva

Zachytit v úplnosti to, co se odehrává ve školních třídách, není snadný úkol. Svébytná realita školního světa se totiž přesnému popisu zdráhá a vymyká. V pedagogických vědách proto bývá mnohdy upřednostňován opačný postup – popis fungujícího světa školní třídy je nahrazován rozbory toho, co v soukolí školní reality zdánlivě nefunguje, respektive by mohlo, či dokonce mělo fungovat lépe. Výsledek daného postupu připomíná fotografický negativ – místa plně nasvětlená se ocitají v šeru, mimo pozornost, zatímco výsledky výzkumů vrhají nejvíce světla do míst, která by ve skutečnosti zůstala potemnělá. Jsme si plně vědomi toho, nakolik je zásadní věnovat pozornost právě problematickým či nefunkčním aspektům školní reality. Přesto jsme se však rozhodli v předložené monografii postupovat opačným směrem. Chtěli jsme napsat knihu, která světlé zachovává světlé, knihu o tom, jak se učitelé učí a jsou ochotni se učit, knihu s pomyslným šťastným koncem. Domníváme se totiž, že i takové knihy jsou potřeba.

Sluší se však začít od začátku. O čem tedy předložená kniha pojednává? Následující stránky z různých perspektiv zachycují, jakým způsobem se učitelé učí do své výuky začleňovat tzv. dialogické vyučování. Monografii proto otevírají dvě teoretické kapitoly. První z nich přibližuje ústřední koncept dialogického vyučování jakožto komunikačního uspořádání výuky, jehož cílem je podněcovat myšlení žáků a prohlubovat jejich porozumění výukovému obsahu. V kontrastu s jinými typy uspořádání výukové komunikace jsou zde uvedeny základní charakteristiky dialogického vyučování, jeho indikátory a principy. Kapitola se dotýká také skutečnosti, že běžný způsob výuky ve školách u nás i v zahraničí je dosud parametrům dialogického vyučování velmi vzdálený, čímž lze vysvětlit neutuchající snahu (zahraničních výzkumníků, ale také nás samotných) o uvedení tohoto přístupu do reálné školní praxe. Záměrem této knihy je popsat, jak vypadá výuka, v níž učitelé používají postupy dialogického vyučování. Tomuto stavu nezbytně předchází fáze, v níž se učitelé dialogickému vyučování učí. Druhá kapitola této knihy proto pojednává o tom, jakým způsobem se učitelé mohou učit proměňovat svoji práci, a to za pomoci videonahrávek vlastní výuky, jejich následné analýzy a reflexe.

Jádrem této knihy je naše vlastní výzkumné šetření, jež bylo koncipováno jako akční výzkum. Chtěli jsme, aby učitelé, kteří svolili k účasti v našem výzkumu, začali vyučovat dialogicky. Naším záměrem tedy bylo zavést do zkoumaného prostředí změnu a její dopad systematicky zkoumat. V centru celého výzkumného šetření stál rozvojový program pro učitele, který jsme sami připravovali a vedli. Program sestával ze tří složek: teoretické, v rámci níž byli učitelé formou seminářů seznamováni s teorií dialogického vyučování a hovořili spolu o možných postupech jejího uplatnění; zkušenostní, v průběhu které učitelé zkoušeli danou teorii vnést do své výuky; a reflektivní, kdy jsme v tandemu učitel–výzkumník sledovali videonahrávky výuky a diskutovali o jejich obsahu. Tyto tři složky na sebe navazovaly a cyklicky se opakovaly po dobu přibližně jednoho školního pololetí. Ocitli jsme se tedy nejen ve (svým způsobem nezaujaté a bezpečné) roli výzkumníků, ale také v roli těch, kdo učitele vzdělávají a přijímají spoluzodpovědnost za pokroky, jichž dosahují, stejně jako za potíže, jimž čelí. O to více jsme si vědomi toho, že platnost a spolehlivost výsledků našeho výzkumu je podmíněna kvalitou realizovaného výzkumného šetření. Podrobný popis jeho metodologie proto nabízíme ve třetí kapitole.

Těžiště této knihy tvoří kapitoly představující výsledky, k nimž jsme dospěli. Jak jsme uvedli, šlo nám o to, proměnit parametry výukové komunikace ve sledovaných třídách. Ve čtvrté kapitole optikou čísel přibližujeme, nakolik se to povedlo. Nejdříve sledujeme, zda a jak významně se v důsledku námi realizovaného rozvojového programu změnilo komunikační chování učitelů a jak se to odrazilo v komunikačním chování žáků. Jinými slovy řešíme otázku, zda můžeme spolehlivě tvrdit, že učitelé a žáci začali společně komunikovat novým způsobem. Následně přesouváme pozornost k samotným žákům a věnujeme se otázce, jak zavedení postupů dialogického vyučování do výuky vnímají oni sami. Ukazujeme změny v postojích žáků k vyučovacím předmětům, v nichž výzkum probíhal.

Následující kapitoly pak umožňují sledovat proces zavádění dialogického vyučování z bezprostřední blízkosti, prostřednictvím mozaiky příběhů učitelů, kteří s námi spolupracovali. Jednotlivé případové studie líčí přechod od klasického vyučování k vyučování dialogickému. Podrobně dokumentují nejen to, jak se učitelé vyrovnávali se zažitými způsoby svého jednání a s potenciálními problémy, které jim v realizaci dialogického vyučování bránily, ale vypovídají také o jejich schopnostech reflektovat vlastní výuku a vyjít vstříc procesu změny. Sedmero kazuistik uzavírá syntéza, která vypovídá zejména o tom, jak obtížně je změnit vlastní jednání, zvláště má-li jít o komplexní a hlubokou proměnu.

Nabízí se otázka, komu je tato kniha určena. Odpověď můžeme nabídnout dvojí. Zaprvé touto monografií míříme k odborné obci, s níž bychom rádi sdíleli naše výsledky vztahující se jednak k problematice dialogického vyučování, jednak k otázkám profesního rozvoje učitelů. Jde o témata, jimiž se zabýváme kontinuálně. V roce 2012 jsme publikovali knihu věnovanou komunikaci ve školních třídách (Šeďová, Švaříček, & Šalamounová, 2012), v níž jsme konstatovali, že lze jen stěží hovořit o tom, že by čeští učitelé vedli se svými žáky skutečný dialog. Kladli jsme si otázku, čím je to způsobeno a zda by to šlo nějakým způsobem změnit. Naše současná kniha tak v jistém ohledu představuje follow-up studii (viz Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2008), neboť jsme z dříve nabytých poznatků vystavěli nový výzkumný plán tak, abychom dosažené poznání prohloubili a překročili. Tato kniha ukazuje, že plnohodnotné dialogické vyučování je možné, avšak jeho zavedení je komplikovaným procesem vyžadujícím ze strany učitelů velké množství energie a vložené práce.

Zadruhé bychom za potenciální čtenáře této knihy rádi označili veškeré angažované učitele, studenty učitelství i vzdělavatele budoucích učitelů, neboť doufáme, že jim tato monografie může napomoci rozšířit stávající porozumění výukové komunikaci i procesu učení učitelů. Příběhy Václava, Hany, Marka, Martiny, Jonáše a Daniely zdokumentované v páté kapitole zachycují autentické dění ve školních třídách. Dokládají, jak učitelé o své výuce uvažují, jak se pokoušejí vnést do své praxe změnu a s jakými nástrahami se v tomto procesu musejí vyrovnávat. Jistým způsobem nabízíme tuto knihu jako nástroj, jímž je možné alespoň dílčím způsobem kompenzovat pověstnou izolovanost učitelské profese. Chceme dát čtenářům možnost prožívat s jinými učiteli proces jejich profesního rozvoje s jeho úskalími i úspěchy.

Uvedli jsme, že tuto knihu považujeme za knihu se šťastným koncem. Dopřejme si proto jeden šťastný konec již úvodem. Jako jeden z nejpalčivějších problémů pedagogických věd bývá uváděno oddělení světa teorie a světa praxe. Projekt, který popisujeme v této knize, vyústil ve šťastné spojení praktické moudrosti zapojených učitelů a teoretického vědění akumulovaného na univerzitách. Tato kniha tudíž podává svědectví, že základní školy a univerzity sice představují dva vskutku odlišné světy, nicméně vzdálenost mezi nimi lze při úsilí obou zúčastněných stran přece jenom překlenout.

září 2016 v Brně, autoři

1. Co je dialogické vyučování

Klára Šeďová

V posledních dekádách došlo v pedagogických vědách k obratu k jazyku, komunikaci a dialogu. Současný výzkum akcentuje centrální roli jazyka a komunikace ve vztahu k učení a vytváření znalostí ve třídě (Jones & Hammond, 2016). Řada autorů věnuje soustředěný zájem tomu, jak probíhá komunikace ve školní třídě a jaké jsou její efekty. Důsledkem tohoto obratu je, že vzdělávací výsledky začínají být připisovány spíše kvalitě výukové komunikace než studijním předpokladům žáka či pedagogickým dovednostem učitele (Mercer & Littleton, 2007). Mercer a Howe (2012) postulují, že pokud chceme zlepšit výsledky žáků, musíme se zabývat rolí, kterou řeč a komunikace ve školním vzdělávání sehrávají. Tato perspektiva nejenže formuje akademickou teorii a výzkum, ale nachází své vyjádření v praktických aplikacích.

Pro řadu současných didaktických přístupů či výukových strategií je proto charakteristická snaha o intenzifikaci dialogu mezi učitelem a žáky ve školní třídě (Wilkinson et al., 2015). Dobrá výuka je v tomto pojetí taková, která povzbuzuje žáky k aktivnímu hovoru o učivu (Lefstein & Snell, 2014). Wilkinson et al. (2015) shrnují shodné rysy dialogických přístupů následovně: jejich jádrem je diskuse typicky iniciovaná sérií otevřených otázek. Kognitivní náročnost je vysoká, žáci analyzují, generalizují a spekulují, spíše než že by opakovali či vyhledávali fakta. Žákovské promluvy jsou rozvité, žáci vysvětlují a nabízejí důkazy pro svá tvrzení. Učitelé na jejich promluvy reagují dalšími otázkami, které zohledňují, co bylo předtím řečeno. Žáci mohou směr diskuse do značné míry ovlivňovat.

Koncept dialogického vyučování, jehož představení je věnována tato kapitola, je jedním z reprezentantů těchto didaktických přístupů založených na intenzifikaci dialogu. Mezi další patří například *kolaborativní zdůvodňování*[1] (Chinn et al., 2001; Reznistkaya et al., 2009), *badatelský přístup*[2] (Nassaji &

[1] Collaborative reasoning.

[2] Inquiry approach.

Wells, 2000; Wells & Arauz, 2006); *Paideia seminář*[3] (Billings & Fitzgerald, 2002). V České republice patří mezi známé například *Filozofie pro děti* (Bauman & Cvach, 2008; Macků, 2010) nebo *badatelsky orientované vyučování* (Samková et al., 2015; Stuchlíková, 2010).

1.1 Sociokulturní teorie jako východisko

Koncept dialogického vyučování má své zázemí především v sociokulturních teoriích, které se odvozují od díla Vygotského. Vygotskij (1970; 1976) postuloval, že existuje silné spojení mezi řečí a myšlením. „Každá vyšší psychická funkce probíhá ve vývoji dítěte dvakrát – nejprve jako kolektivní, sociální činnost, tj. jako funkce interpsychická, podruhé jako činnost individuální, jako vnitřní způsob myšlení dítěte, tedy funkce intrapsychická." (Vygotskij, 1976, s. 314). Jinými slovy: veškeré lidské vědomí je od původu sociální, rodí se z naší participace v sociálním prostředí a je touto participací formováno (Wertsch, 1985). Vygotskij (1970) dané tvrzení dokumentuje na vývoji řeči. Ta podle něj vzniká nejprve jako prostředek komunikace mezi dítětem a lidmi, kteří je obklopují. Následně se transformuje do řeči vnitřní, stává se základem myšlení dítěte a mění se ve vnitřní psychickou funkci.

Z této teze vyplývá specifický pohled na učení. Zatímco v některých jiných teoretických paradigmatech je učení chápáno například jako změna chování či jako změna mentálních schémat, v sociokulturních teoriích je na učení nahlíženo jako na změnu na úrovni participace člověka v různých typech aktivit (Sfard, 2016). Aktivitou přitom Vygotskij (1976) rozumí jistý historicky ustavený způsob vykonávání určitých lidských činností, který je kulturně specifický a je zprostředkovaný a vykonávaný skrze určité ustavené nástroje.

Vztah vnitřního a vnějšího

Vygotskij (1970) chápe myšlení a řeč jako dvě strany téhož procesu. Tuto myšlenku přijímá celá řada dalších autorů, kteří se shodují na tom, že lidské myšlenky jsou jazykem nejen vyjadřovány, ale též utvářeny a umožňovány.

[3] Paideia seminar.

Například Sfardová (2000; 2008) používá termín *commognition* (vzniklý jako složenina z communication a cognition) s cílem zdůraznit neoddělitelnost těchto dvou fenoménů.

Platí přitom, že řeč je na jedné straně nástrojem kulturním, neboť slouží ke sdílení znalostí a myšlenek mezi členy komunity, na druhé straně nástrojem psychologickým, neboť strukturuje procesy a obsahy myšlení jednotlivce. Vygotskij (1976) postuloval, že naše vnitřní mentální schopnosti mají vnější původ. To, jakým způsobem je dítě s to hovořit, se později interiorizuje a stává se součástí jeho myšlení. Lze říci, že řeč a komunikace jsou svorníkem mezi jednotlivcem a jeho kulturou. Vztah mezi vnitřními mentálními procesy a jejich vnějším vyjadřováním je dialektický: interakce vede k intraakci a naopak (Neguerela-Azarola, 2015).

Ve světle výše uvedených východisek lze o školním vyučování uvažovat následovně: cílem vyučování je podpořit internalizaci žádoucích mentálních funkcí. Sfardová (2008) doporučuje dívat se na učení nikoli jako na osvojování znalostí, nýbrž jako na participaci na určitém diskurzu. Má-li žák příležitost participovat na komunikaci, která je dialogická, funguje tato participace jako vnější aréna, v níž žáci mohou zkoušet racionálně diskutovat a použité postupy potom transformovat v procesu internalizace do podoby individuálních psychologických funkcí (Reznitskaya & Gregory, 2013). Například v průběhu diskuse může být žák, jehož promluva byla vágní, vyzván, aby ji upřesnil, neboť spolužáci nerozumějí tomu, co chtěl říci. Bez toho, že by jej ostatní upozornili, by sám vágnost své promluvy nerozpoznal. Později žák již dokáže anticipovat reakci ostatních a sám ve svých myšlenkách propracovává své výroky předtím, než je vyjádří před ostatními. Z toho, co začalo jako sociální interakce (výzva k upřesnění), se stává intrapersonální kognitivní návyk (Reznitskaya & Wilkinson, 2015).

Klíčovým elementem, který propojuje sféru vnitřního a vnějšího, jsou ve Vygotského (1976) pojetí *psychologické nástroje*, tedy umělé výtvory vyvinuté a užívané v kontextu určité kultury, které jsou zaměřeny na ovládnutí vlastních psychických procesů. Vygotskij užívá srovnání s technickými nástroji, jejichž prostřednictvím člověk proměňuje vnější objekty. Naproti tomu prostřednictvím psychologických nástrojů modifikuje vlastní psychické funkce. Jako příklady psychologických nástrojů lze uvést různé systémy znaků, písmo, formy výpočtů a číselných soustav či mapy. Nejdůležitějším lidským psychologickým nástrojem je jazyk, který bývá označován jako „nástroj nástrojů". Když se děti učí používat jazyk, není to jen jeden z mnoha typů učení, nýbrž se pokládají základy učení jako takovému (Halliday, 1993).

Učení v zásadě znamená internalizaci nástrojů do vlastního myšlení. Jak uvádí Vygotskij (1976, s. 139), použití psychologických nástrojů rozšiřuje možnosti našeho chování a „zpřístupňuje všem lidem výsledky práce géniů". Nástroj, který byl jednou vytvořen, může být používán dalšími členy dané kultury. V procesu psychického vývoje dítě nejen podléhá biologickému zrání, ale vyzbrojuje se nejrůznějšími nástroji, které následně radikálně rozšiřují a mění jeho vnitřní psychické funkce.

Zóna nejbližšího vývoje a lešení

Jedním z centrálních konceptů je ve Vygotského teorii (1976) koncept *zóny nejbližšího vývoje*. Tím je míněn rozdíl mezi aktuální vývojovou úrovní dítěte (úroveň úkolů, které dítě zvládne vyřešit samo) a úrovní potenciální (úroveň úkolů, které dítě zvládne vyřešit pod vedením dospělého či zkušenější osoby). Hovoří-li Vygotskij o tom, že dítě pracuje pod vedením jiné osoby, nemá tím na mysli, že tato osoba za dítě vykonává úkony, na které dítě nestačí. Jde spíše o to, že dítě dostává příležitost napodobovat činnosti, které dosud překračují hranice jeho vlastních schopností.

Podle Vygotského (1976) je dobré pouze takové učení, které předbíhá vývoj. Takové učení vytváří zónu nejbližšího vývoje – vyvolává a stimuluje řadu vnitřních procesů, které jsou v daném okamžiku pro dítě možné jen v důsledku interakce s jinými osobami. Po určitém čase se však internalizují, stávají se vnitřními vlastnostmi dítěte. Základem vytváření zóny nejbližšího vývoje je tedy uvést dítě do interakce s někým, jehož kapacity v nějakém ohledu přesahují vlastní kapacity dítěte, a zároveň vytvořit situaci, v níž se tyto kapacity mohou manifestovat při řešení nějakého úkolu.

Co je důležité, hranice zóny nejbližšího vývoje není možné určovat mechanicky. Děti nacházející se ve stejném stadiu aktuálního vývoje zdaleka nemusí mít totožný rozsah zóny nejbližšího vývoje. Naopak, rozsah toho, co zvládnou s dopomocí, může být radikálně odlišný (Vygotskij, 1976). Rozpoznat, jak udržet interakci v zóně nejbližšího vývoje, tudíž není jednoduché. Podle Roehlerové a Canltonové (1997) to předpokládá zachovat princip rovnováhy mezi výzvou a podporou – úloha musí být dostatečně obtížná, aby byla pro žáky stimulativní, zároveň však musí být snižována frustrace žáků tím, že jim jsou poskytnuta vodítka a podpora.

Tím se dostáváme ke konceptu *lešení*[4] (Bruner, 1978), jenž byl formulován v návaznosti na původní Vygotského teze. Efektivní učení vždy musí probíhat v rámci interakce mezi žákem a kompetentním učitelem (rodičem, školitelem, zkušenějším vrstevníkem). Lešení znamená takovou interakci mezi těmito dvěma stranami, která umožňuje vyřešit problém či úlohu, jež 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. Cílem přitom není dokončení úlohy, ale rozvoj kompetencí k jejímu řešení. Lešení je dočasné, s tím, jak rostou dovednosti učícího se jedince, je podpora dospělého omezována až směrem k naprosté autonomii žáka, který je schopný své nové kompetence generalizovat a přenést na jiné podobné úlohy.

Podle Wooda, Brunera a Rossové (1976) má lešení následující složky: 1) Získávání dítěte pro úlohu: odvrácení pozornosti od předcházející činnosti a soustředění na nadcházející aktivitu. 2) Redukce stupňů volnosti: zjednodušení úlohy tím, že se omezí její rozsah, počet elementů, s nimiž je třeba manipulovat. 3) Udržování směru: průběžné udržování pozornosti a motivace dítěte. 4) Vyznačování kritických rysů: učitel upozorňuje na rozdíly mezi tím, co dítě vyprodukovalo, a požadovaným výsledkem. 5) Řízení frustrace: jde o to, aby dítě nebylo frustrované neúspěchem a aby se nebálo přijímat riziko. 6) Demonstrace: předvádění modelových postupů učitelem.

Applebee a Langer (1983) se zabývali lešením specificky ve školním vzdělávání[5] a postulovali několik zásad takto pojatého vyučování:

1. Žáci musí učební situaci přijmout za vlastní. To znamená, že musí mít možnost ovlivňovat její průběh, vystupovat se svými otázkami a komentáři.
2. Úloha musí být přiměřená v tom smyslu, že musí stavět na dovednostech, které už si žáci osvojili, ale zároveň musí obsahovat nové prvky a být dostatečně obtížná, aby mohlo dojít k učení.
3. Podpora poskytovaná učitelem musí být strukturovaná. Jeho úkolem je nabízet v postupných sekvencích různé strategie a nástroje k řešení úlohy.

[4] Scaffolding.

[5] Původní Brunerova teorie totiž vycházela především ze studia interakcí mezi předškolními dětmi a jejich rodiči, případně jinými dospělými.

4. Zodpovědnost za učení je sdílená. Učitel se dostává spíše do role spolupracovníka dítěte než někoho, kdo hodnotí jeho výkony.
5. Postupně je utlumována kontrola učitele. Čím kompetentnějším se žák stává, tím více učitel ustupuje do pozadí.

Aby bylo lešení efektivní, je třeba je vždy přizpůsobovat potřebám žáků. To předpokládá schopnost diagnostiky na straně učitelů – musí být s to nejen rozpoznat aktuální výkonovou úroveň, na níž se žák nachází, ale také jeho miskoncepce a zdroje chyb, k nimž v žákových výkonech dochází.

Roehlerová a Canltonová (1997) studovaly učitele, kteří poskytovali svým žákům lešení. Jako důležité mechanismy u těchto učitelů identifikovaly *modelování* požadovaného chování – učitelé přemýšleli nahlas, předváděli, jak sami řeší úlohu, a popisovali svůj postup. Stejně tak předváděli žákům, jak zformulují otázku, kterou položí, či komentář. Tyto postupy směřují k jednomu společnému cíli, učinit myšlení viditelným a slyšitelným. Tím je myšlení nejprve učiněno vnějším, aby bylo žákům dáno k dispozici k internalizaci. Hammondová a Gibbonsová (2005) přitom rozlišují dva typy lešení. První z nich je *projektovaný*[6], to znamená předem naplánovaný postup, druhý z nich je *návazný*[7] – jde o situační improvizaci v rámci vyučovací hodiny vycházející z toho, jak se momentálně vyvíjí daná interakce. Oba typy lešení vyžadují specifickou expertízu učitele.

1.2 Koncept hlasů a komunikačních přístupů

Vedle odkazu Vygotského a autorů, kteří navazují na jeho myšlenky, teorie dialogického vyučování čerpá rovněž z Bachtinových (1980) úvah o řečových žánrech. Bachtin staví základní distinkci mezi tzv. autoritativní a dialogický diskurz. Autoritativní diskurz je diskurzem přesvědčujícím. Jeho cílem je sdělit určité obsahy považované za pravdivé a správné a dosáhnout jejich reprodukce. Jde tedy o to přesvědčit posluchače, aby akceptovali stanovisko mluvčího. Dialogický diskurz naproti tomu otevírá prostor pro různá stanoviska a myšlenky, cílem je nabídnout obsahy k přemýšlení. V dialogickém diskurzu dochází ke střídání různých „hlasů", tedy perspektiv různých mluvčí.

6 Designed-in.
7 Contingent.

Mortimer a Scott (2003) na bázi Bachtinovy teorie vytvořili typologii čtyř různých komunikačních přístupů. Vedle rozlišení autoritativního a dialogického diskurzu je v této typologii zapracováno rozlišení diskurzu interaktivního, v němž participuje více než jedna osoba, a diskurzu neinteraktivního, který připouští účast jediného mluvčího. Kombinací uvedených dimenzí vznikají následující čtyři typy komunikačních přístupů:

a) Neinteraktivní autoritativní: Monolog učitele, který prezentuje určitý obsah chápaný jako pravdivý a předkládá jej žákům k osvojení.
b) Interaktivní autoritativní: Dochází ke střídání mluvčích, učitel klade otázky a žáci odpovídají. Učitel odpovědi hodnotí z hlediska jejich správnosti.
c) Neinteraktivní dialogický: Hovoří jediný mluvčí, který sumarizuje různé – kontrastní – myšlenky a stanoviska, porovnává je, nabízí rozdíly mezi nimi k promýšlení.
d) Interaktivní dialogický: Dochází ke střídání mluvčích, učitel a žáci prezentují své myšlenky. Cílem je, aby různí mluvčí vyjevili svá stanoviska, aby bylo možné tato stanoviska vzájemně porovnávat, dosáhnout uvědomění shod a rozdílů a jejich zdrojů. Znalosti nejsou chápány jako předem dané, nýbrž jako postupně konstruované v interakcích mezi učitelem a žáky.

Tuto typologii můžeme ilustrovat na následujících příkladech.

Ukázka 1: neinteraktivní autoritativní přístup[8]

V hodině literatury učitel představuje žákům Cervantesův život a dílo.

1 Učitel: Tak (.) dostáváte text, jehož autorem (.) je Miguel de Cervantes (3) a (2) tento text (.) nebo úryvek, je z dvoudílného románu Důmyslný rytíř don Quijote. (19) Tak, můžete si napsat právě jméno tohoto autora. (59) *((píše na tabuli jméno autora, název díla a letopočet 1547–1616))* Tak, sami už vidíte, že (.) Miguel de Cervantes se narodil až (1), o kolik to je, o tři století později, než bylo rytířské období, *((sedá si za katedru))* kdy se právě propagovaly tyto ctnosti.

[8] Učitel je označen jako učitel, křestním jménem jsou označeni žáci (s použitím pseudonymu). Uvedení časového údaje (1s) znamená pauzu v komunikaci, údaj v závorce *((text))* neverbální komunikaci, podtržení textu zdůraznění a velká PÍSMENA zvýšení hlasitosti. Viz Transkripční pravidla v příloze knihy.

Ale i přesto se stále válčilo. (1) É (.) měl (.) velice pestrý život. *((žáci si píší do sešitů))* Skutečně bojoval, bojoval proti Turkům a bojoval do té doby, dokud ho nezranila bojová koule. (1) Aspoň se to tak říká. A poté co ho probrali z omdlení, tak… (.) respektive poté, co se on probral, tak zjistil, že má amputovanou ruku (1), pak e- (.) se mu stalo, stala další věc, že převážel drahé listiny (.) jednoho vysoko postaveného člověka a zajali ho turečtí piráti. Oni si mysleli, když u něj nalezli právě ty listiny, tak že je to nějaká velice důležitá postava, tak ho zajali, drželi ho jako rukojmího a chtěli za něj výkupné, jenže Cervantes byl pouhý voják a nikdo za něj to výkupné zaplatit nechtěl. Nakonec se vrátil vlastně zpátky do vlasti, do Španělska (.) á (.), kde pracoval jako účetní, několikrát byl vězněn právě kvůli chybám (.) v tom jeho účetnictví a nakonec se rozhodl, že si (.) přivydělá právě tím, že napíše Důmyslného rytíře Dona Quijota a hned první díl měl veliký úspěch, takže po nějaké době Miguel de Cervantes napsal pokračování, a to druhý díl. Já teď poprosím, jestli by nám někdo přečetl právě začátek této ukázky *((zvedá papír))*. Prosím třeba Barču.

V ukázce 1 vidíme příklad neinteraktivního autoritativního přístupu. Jde o žánr výkladu. Učitel shromáždil informace o životě probíraného autora, vybral z nich ty, které považuje za podstatné, a představuje je žákům. Fakt, že jde o informace předkládané k osvojení, je zjevný z toho, že si je žáci zapisují do sešitů. Ty nejdůležitější jsou vyzdviženy tím, že je sám učitel zapisuje na tabuli, odkud je mají žáci opisovat. Učitel mluví k celé třídě, informace jsou v téže podobě určeny všem. Žáci jej nepřerušují až do chvíle, kdy dostanou signál, že mají začít s četbou.

Ukázka 2: interaktivní autoritativní přístup

V hodině dějepisu učitelka opakuje se žáky látku probranou v předcházejících hodinách.

1 **Učitelka:** TAK POJĎME K těm reformám, děcka! My jsme řekli, že reformy v době Marie Terezie začaly taky v době, které my říkáme osvícenství. Čím se Angličané, měšťané, nechali osvítit? V tom osmnáctém století. Osvícenství. Honem, teď mně to musíte říct! *(zdůrazňuje rukama)* Už to nemůžeme minout. (2) Čím se nechali osvítit? V té době v Anglii začíná průmyslová revoluce, že? Všechno jde dopředu.
(hlásí se žák Matěj). Ehm, no? *(učitelka vyvolává Matěje pokynutím ruky)*

2 **Matěj:** Takže lidé si začali myslet, že, ehm, člověk může pochopit naprosto vše…
3 **Učitelka:** Ano.
4 **Matěj:** …a začaly prů- průmyslové rozvoje a…
5 **Učitelka:** Ano.
6 **Matěj:** …a…
7 **Učitelka:** Tak ty to říkáš těžkopádně. *(pomalu)* Já bych to řekla, že se nechali osvítit zdravým? (2) Čím? Co máme tady? *(ukazuje si na hlavu, stále fixuje pohledem Matěje)*
8 **Matěj:** Rozumem.
9 **Učitelka:** Rozumem, ano. Zdravým rozumem, který byl zaměřen, ehm, proti tehdejším, *(pomalu)* tehdejší… vládě, vládě králů, panovníku, proti nevolnictví, které už bylo překonáno a mělo by konečně skončit. Protože tohle nevolnictví strašně svazovalo ruce a zpomalovalo vývoj, který se hnal hlavně v Anglii kupředu, že? Vám budu za chvilku číst, že tam James Watt vymyslel parní? *(dívá se na levou řadu)*
10 **Pavel:** Stroj.
11 **Učitelka:** Stroj. *(kývá hlavou)* A že tam vznikly první továrny a (2) a prostě lidskou práci nahradí stroje. A do toho nevolnictví, které, které… (2) Co může nevolník, Lukáši? Může se nevolník volně stěhovat? (1)
12 **Lukáš:** *(kroutí hlavou, něco neslyšně huhlá)*
13 **Učitelka:** Co myslíš, může? *(potřásá hlavou, kouká na Lukáše)*
14 **Lukáš:** Ne.
15 **Učitelka:** No, nemůže. Je velmi osobně nesvobodný.

V ukázce 2 vidíme rozhovor mezi učitelkou a žáky, který má autoritativní povahu. Celá ukázka má jasnou strukturu: učitelka klade otázky, žáci na tyto otázky odpovídají, učitelka posuzuje správnost odpovědí. Vidíme, že žákovské promluvy jsou velmi krátké a směřují k zopakování dříve osvojených informací. Ve chvíli, kdy žákovské odpovědi nejsou dokonalé a dostatečně rychlé, projevuje učitelka nespokojenost (řádek 7), částečně přejímá slovo, částečně se snaží žákům dodávat nápovědu, aby jejich odpovídání urychlila (řádky 7, 9, 11). Nejde však o lešení, nýbrž o nápovědu mechanickou – například na základě spojitelnosti výrazů (řádky 9–10) nebo na základě neverbálního doprovodu otázky (řádky 13–14). Tento mechanismus, který má zajistit co nejvěrnější reprodukci informací dříve sdělených učitelkou,