



Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012)

FRANTIŠEK TŮMA

Anotace: *Cílem předkládané studie je podat přehled o výzkumu zabývajícím se interakcí ve třídě v letech 1990 až 2012. Interakci ve třídě chápeme jako vzájemné působení učitele a žáků ve třídě během výuky a nahlížíme na ni z perspektivy dialogismu, který po shrnutí vývoje výzkumu interakce ve třídě od šedesátých let minulého století vymezujeme jako teoretický a epistemologický rámec předpokládající interakci jako jednotku analýzy. Do přehledu byly zahrnuty studie publikované ve čtyřech odborných pedagogických časopisech. Z 21 nalezených studií souvisejících s interakcí ve třídě bylo 13 empirických, které byly ve světle dialogismu kriticky analyzovány. Významným zjištěním je to, že podstatná část empirických studií se zabývala dílčími aspekty interakce ve třídě (především otázkami a hodnocením učitele, odpověďmi žáků). Kromě toho řada studií při analýze interakce abstrahovala od jejího kontextu. U pěti studií absentovala teoretická východiska týkající se chápání interakce. Tato zjištění naznačují, že dialogismus v řadě empirických studií není uplatněn. Přitom se dialogismus jeví jako nosný teoretický a epistemologický rámec pro výzkum interakce ve třídě, i když byl ve vyšší míře uplatněn jen ve třech empirických studiích.*

Klíčová slova: *interakce ve třídě, komunikace ve třídě, dialogismus, pedagogický výzkum.*

1. ÚVOD

Podstatnou součástí výuky ve školní třídě je vzájemné působení učitele a žáka. Pro pedagogický výzkum i pro praxi je důležité toto působení popisovat a snažit se o jeho hlubší pochopení. Právě toto působení je, mimo jiné, předmětem výzkumu komunikace a interakce ve třídě. Jedná se o téma, kterým se výzkum ve světě i u nás zabývá již několik desítek let. Na aktuálnost tématu ukazuje např. skutečnost, že za rok od svého vydání byla

kniha Šedové, Švaiříčka a Šalamounové *Komunikace ve školní třídě* (2012) recenzována ve významných českých periodikách (dvakrát v *Pedagogice* 1/2013, dále v *Pedagogické orientaci* 2/2012 a v *Orbis scholae* 3/2012). Kromě toho v roce 2011 vyšlo monotematické číslo časopisu *Studia paedagogica* s názvem *Řeč školy*.

I přes aktuálnost tématu a značný zájem o něj však existuje řada otázek, které s výzkumem komunikace a interakce ve školní třídě souvisejí. První je samotné vymezení problematiky (co přesně je



a co není interakce/komunikace ve třídě). S tím souvisí široké spektrum podtémat, která pod komunikaci a interakci ve třídě (částečně) spadají, a také různorodost teoretických a metodologických přístupů ke komunikaci a interakci ve třídě. Těchto otázek se předkládaná přehledová studie dotýká.

Po vymezení interakce ve třídě a různých přístupů k jejímu zkoumání představíme dialogismus, kterým budeme nahlížet na publikované studie. V přehledu se zaměříme především na empirické studie, zejména na uplatnění dialogismu v nich. V rámci analýzy empirických studií se zaměříme na jejich cíle a vybrané metodologické aspekty. Hlavním cílem této studie je přispět k systematizaci poznání v oblasti výzkumu interakce a komunikace ve třídě pohledem dialogismu.

2. INTERAKCE A KOMUNIKACE VE TŘÍDĚ A JEJICH ZKOUMÁNÍ

V pedagogické literatuře najdeme řadu pojmů, které mohou vzájemné působení učitele a žáka zastřešit; nejčastěji se jedná o pojmy „interakce“ a „komunikace“ s přívlasky „školní“, „pedagogická“, „didaktická“, „výuková“, „ve třídě“ či „ve škole“. Vztah ústředních pojmů komunikace a interakce se jeví jako komplikovaný, stejně jako jejich vymezení (srov. Gavora, 2003, s. 7–8; Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 24; Průcha, 2009b, s. 189; Šedová, Švaříček

& Šalamounová, 2012, s. 19). Ve shodě s Gavorou (2003, s. 7–8) chápeme interakci jako nadřazenou komunikaci a pro účely této studie budeme předmět našeho zájmu, tedy vzájemné působení a ovlivňování učitele a žáků ve třídě během výuky, označovat jako „interakce ve třídě“. Slovo interakce tak používáme v souladu s jeho etymologií (z latinského *inter* – mezi; *actio* – konám, dělám) a ve shodě se *Slovníkem spisovné češtiny*¹ (interakce je zde chápána jako vzájemné působení).

Komplexnost výzkumu interakce ve třídě je třeba chápat s ohledem na jeho vývoj, proto zde nastíníme vývoj přístupů k výzkumu interakce ve třídě od 60. let minulého století. Zpočátku byla interakce ve třídě zkoumána s cílem popsat chování učitele a žáků ve třídě, k čemuž se používaly převážně kvantitativní metody pozorování zachycující interakci, typicky pomocí kategoriálních systémů (podrobněji Amidon & Simon, 1965; Biddle, 1967). Tyto přístupy byly později kritizovány například pro jejich neschopnost zachytit kontext a reálnou povahu interakce (Mehan, 1979, s. 9–14). Interakce ve třídě byla od 70. let dále studována z pozice konstitutivní etnografie, jejímž cílem bylo objasnit, jak interakce odráží sociální struktury ve třídě (Mehan, 1979), a také z lingvistické pozice s cílem popsat strukturu diskurzu ve školní třídě (Sinclair & Coulthard, 1975). Sinclair a Coulthard (1975) identifikovali

¹ <http://ssjc.ujc.cas.cz>



vali hierarchickou strukturu diskurzu výukové lekce (lesson): transakce (transactions), výměny (exchanges), tahy (moves) a akty (acts), přičemž struktura výměny (exchange) se nejčastěji skládá ze tří tahů (moves): učitelova iniciace (initiation), žáková odpověď (response) a zpětná vazba od učitele (feedback) – odtud IRF.² Dále se rozvíjely sociologické a etnografické přístupy (Tsui, 2012), sociokulturní přístup a další. Celkově je ze zahraniční literatury patrný posun od strukturního popisu interakce ke zkoumání interakce v jejím kontextu, od role žáka jako pasivního příjemce k pojetí žáka participujícího v interakci s učitelem v daném sociokulturním kontextu (např. Fisher, 2005). Z tohoto stručného nástinu je zřejmé, že se jedná o interdisciplinární výzkumné pole, v jehož rámci se uplatňují psychologie, pedagogika, sociologie, lingvistika, teorie komunikace a další obory. V rámci výzkumu interakce ve třídě tedy předpokládáme široké spektrum výzkumných otázek, teoretických východisek a použitých metodologií.

V návaznosti na trendy ve vývoji výzkumu interakce ve třídě ve světě uvedeme několik přehledových studií zachycujících výzkumy provedené v Česku (a dříve Československu), ze kterých tato studie vychází. Mareš (1990) analyzoval stav výzkumu do roku 1989

a upozornil na jeho nedostatky. Později Mareš (2009) zmapoval studie provedené v České republice (především monografie a recenzované časopisy) v letech 1990–2009, přičemž interakci a komunikaci chápal široce a zahrnul i „práce, které se interakce a komunikace týkají jen zčásti“ (s. 9–10). Dále existují přehledové studie v rámci vydaných monografií (z aktuálních např. Janíková, 2011, s. 36–40; Šedová et al., 2012, s. 22–23). V této přehledové studii se k problematice stavíme odlišně ve dvou rovinách: 1. explicitně uvedeme přesná kritéria výběru studií a 2. analýza bude realizována perspektivou jedné konkrétní teoretické pozice, protože se domníváme, že pro proniknutí do hloubky zkoumané problematiky je nutné zaujmout určitou perspektivu, v našem případě dialogismus.

Co se týče stavu poznání v zahraničí, existuje řada relevantních přehledových studií z různých oborů, např. z přírodních věd (Scott, 1998), z matematiky (Walshaw & Anthony, 2008), z cizích jazyků (Thoms, 2012) nebo z výuky čtení (Nystrand, 2006). Uvedené přehledy mají společné to, že vycházejí ze sociokulturního přístupu (Nystrand, 2006; Scott, 1998; Thoms, 2012) nebo z teorie činnosti (Walshaw & Anthony, 2008). Zastřešujícím rámcem pro tyto přístupy může být dialogismus.³

² Někteří autoři (např. Mehan, 1979) označují poslední tah jako evaluaci (evaluation) a operují tedy s označením IRE. Protože evaluace může být součástí zpětné vazby, budeme dále v textu používat označení IRF.

³ Existují i další zahraniční přehledové studie, které ve svých východiscích deklarují sociokulturní teorii nebo teorii činnosti, stejně tak patrně existují i přehledy vycházející z jiných pozic. Pro potřeby této studie odkazujeme pouze na uvedené čtyři studie s ohledem k našemu příklonu k dialogismu.



2.1 Dialogismus

Dialogismus⁴ chápeme v souladu s Linellem (1998, 2003) jako soustavu teoretických a epistemologických východisek k lidské interakci a kognici. Kromě dialogismu je třeba pojednat také o monologismu, z jehož kritiky dialogismus vychází. Rozlišení monologismu a dialogismu odpovídá karteziánskému a hegelovskému paradigmatu podle Markové (1982), která podrobně diskutuje předpoklady (angl. presuppositions) související s těmito paradigmaty. Dialogismus staví na fenomenologii, pragmatismu, symbolickém interakcionismu, sociokulturní teorii, teorii činnosti, entometodologii, etnografii komunikace, pragmalingvistice a kritické analýze diskursu (Linell, 1998, s. 40–54), kdežto monologismus, resp. karteziánské paradigma, vychází z racionalismu a empirismu (Marková, 1982, s. 7). Farr (1990, s. 30) v této souvislosti uvádí také mentalismus a behaviorismus.

Cílem tohoto oddílu je pojednat především o předpokladech souvisejících s interakcí ve třídě, proto zde nebudeme rozvádět problematiku dialogismu v celé její komplexnosti. Zaměříme se především na odlišnosti v náhledech na charakter interakce mezi mluvčími a roli kontextu z hlediska dialogismu a monologismu.

Dále ve světle dialogismu (konkrétně sociokulturního přístupu) pojednáme o zprostředkované (inter)akci.

Zatímco pro monologismus je jako analytická jednotka klíčový jednotlivec, dialogismus předpokládá akce a interakce (diskurzivní praktiky) v jejich kontextech jako analytické jednotky (Linell, 1998, s. 7). V monologismu je kognitivní fungování jedince často nahlíženo pomocí počítačnické metafory, z čehož vyplývá chápání interakce jako jednosměrného procesu. Zjednodušeně řečeno, mluvčí pronese promluvu, kterou posluchač (příjemce) dekoduje, přičemž se předpokládá pasivní role posluchače (k tomu podrobněji Marková, 1982, s. 60–79; Rommetveit, 1988). Toto nahlížení na interakci je kritizováno např. Bachtinem, který takové chápání posluchače označuje za fikci (Bakhtin, 1986, s. 68). V dialogismu je interakce chápána jako společné dosahování vyšší intersubjektivní, což implikuje aktivní roli partnerů (Marková, 1982, s. 140–183). Z toho vyplývá, že každá promluva nezbytně předpokládá partnera, pro kterého je určena (Bakhtin, 1986, s. 72; Mukařovský, 1977, s. 96; Vološinov, 1973, s. 85). V této souvislosti lze zmínit chápání myslí – zatímco v monologismu je mysl nahlížena individualisticky, v dialogismu je chápána sociálně, což při interakci předpokládá re-

⁴ V souladu s Linellem (1998, s. 8–12) rozlišujeme *dialogismus* jako epistemologický rámec a *dialog* jako vlastní interakci mezi mluvčími realizovanou jazykem nebo jinými symbolickými prostředky. Ačkoli pojmy *dialog* a *dialogismus* používal již Bachtin, pojem *dialogismus* jako epistemologický rámec jasně odlišil poprvé patrně Linell (1998). Předchozí studie pojednávaly o charakteristikách dialogu (tedy o *dialogičnosti*), Marková (1982) představila související epistemologický rámec jako *hegelovské paradigma*, Rommetveit (1988) v této souvislosti pojednával o *hermeneuticko-dialogických přístupech*. V zájmu zachování soudržnosti této studie budeme dále používat pojem dialogismus v souladu s Linellem (1998).



ciprocitu a intersubjektivitu (Linell, 1998, s. 3–8; Luckmann, 1990; Marková, 1982).

Monologismus nahlíží na interakci jako na přenos informací. Interakce se tak stává „především epifenomenem, který můžeme redukovat na sekvence jednotlivých akcí“ (Linell, 1998, s. 23–24). Na druhou stranu v dialogismu je interakce chápána jako kolektivní proces, v němž se mluvčí navzájem ovlivňují a v němž „jakákoli promluva (včetně dokončené psané promluvy) je odpovědí na něco, a zároveň se předpokládá, že na ni bude zareagováno“ (Vološinov, 1973, s. 72). Dialogismus tedy předpokládá jednotu mezi diskursem a kontextem, kognicí a komunikací, strukturou a procesem, jednotlivcem a společností, iniciací a odpovědí atd.; na druhou stranu v monologismu se pracuje s dichotomiemi a navzájem jasně odlišenými fenomény (Linell, 1998, s. 36–37; Marková, 1982).

Z výše uvedeného vyplývá různost pohledu na kontext interakce. Zatímco v monologismu je možné s promluvou pracovat dekontextualizovaně (Rommetveit, 1988, s. 51–53), z hlediska dialogismu je pro studování promluvy klíčový kontext (Luckmann, 1990, s. 52–55; Rommetveit, 1990, s. 97–99; Vološinov, 1973, s. 85–93), který můžeme chápat jako souhrn předcházejících promluv, situovanost interakce a také jako perspektivy a psychické stavy mluvčích. Je třeba podotknout, že tyto aspekty kontextu jsou ve světle dialogismu nahlíženy dynamicky – v interakci jsou na jednu stranu dány, na druhou stranu jsou během interakce konstruovány a přetvářeny (Bakhtin, 1993, s. 28–43;

Linell, 1998, s. 127–158; Mukařovský, 1977, s. 86–89).

2.1.1 Zprostředkovaná akce pohledem sociokulturního přístupu

Výše uvedená východiska a předpoklady související s dialogismem můžeme na konkrétnější rovině vztáhnout k sociokulturnímu přístupu, který vychází z ruské psychologie související s prací Vygotského a jeho kolegů (Vygotskij, 2004; 1978). Cílem sociokulturního přístupu je popsat lidské psychické procesy a vysvětlit jejich fungování, přičemž je zohledněn vztah mezi těmito procesy a jejich kulturními a historickými aspekty (Wertsch, 1991, s. 6). Sociokulturní přístup ve vztahu k interakci ve třídě považujeme za nosný, protože dává do souvislosti interakci zprostředkovanou kulturními nástroji (hlavně jazykem) s učením a vývojem, a také zohledňuje kontext interakce.

Jednotkou analýzy je zprostředkovaná akce, s níž nedílně souvisejí aktéři interakce (lidé) a kulturní nástroje, které k interakci používají. Interakce probíhá zprostředkovaně pomocí kulturních nástrojů (např. jazyka, různých forem matematických soustav, schémat, map atd.) mezi konkrétními účastníky (učitel, žáci) a v určitém sociokulturním kontextu (Vygotsky, 1978, s. 52–57; Wertsch, 1991, s. 8–13, 28–43). Sociokulturní přístup dává do souvislosti na jedné straně zprostředkovanou akci, tedy interakci za použití kulturních nástrojů, z nichž za nejdůležitější je považován jazyk (Vygotskij, 2004, s. 27; Vygotsky, 1978, s. 24–26), a na druhé straně učení a fungování, resp.



rozvíjení, vyšších psychických funkcí,⁵ tj. těch psychických funkcí, do kterých jsou zapojeny kulturní nástroje, tedy např. řeč, paměť, myšlení, záměrná pozornost (Vygotksy, 1978, s. 55).

2.1.2 Dialogismus jako východisko pro přehledovou studii

Na uvedený pohled na zprostředkovanou akci v rámci sociokulturního přístupu odkážeme dále v textu při analýze. Dále v tomto oddíle budeme pojednávat obecněji o dialogismu jako o východisku pro předkládanou přehledovou studii.

Linell (1998, s. 9) podotýká, že „může existovat monologická teorie dialogu i dialogická teorie monologu“. Z uvedeného vyplývá, že k fenoménu, který zde označujeme jako interakce ve třídě, můžeme přistupovat jak z hlediska dialogismu, tak i monologismu, přičemž v tomto přehledu se přikláníme k první uvedené pozici. Je třeba zdůraznit, že ukotvenost studií v dialogismu nebyla podmínkou zařazení do tohoto přehledu, avšak v analýze a diskusi výsledků uplatňujeme právě optiku dialogismu.

Uplatnění dialogismu v zařazených empirických studiích jsme ve světle uvedeného pojednání sledovali ze tří úhlů pohledu: 1. deklarované teoretické pozice, 2. interakce jako jednotka analýzy a 3. zohlednění kontextu při analýze.

3. VÝZKUMNÉ OTÁZKY A METODOLOGIE

Cílem této studie je kriticky pojednat o studiích zabývajících se interakcí ve třídě s ohledem na to, jak se v nich uplatňuje dialogismus. V souladu s výše uvedeným budeme u studií sledovat tyto aspekty: 1. témata a zvláště u empirických studií výzkumné otázky, 2. vybrané koncepční, metodologické a kontextové aspekty empirických studií.

Postup tvorby přehledu jsme adaptovali podle Bearmana et al. (2012, s. 629) následovně. Nejprve jsme stanovili výzkumné otázky a kritéria (ne)zařazení studií do přehledu. Poté jsme z vybraných studií extrahovali relevantní data a tyto studie jsme analyzovali. Naším cílem bylo především kriticky analyzovat studie ve světle dialogismu, nezabýváme se tedy výsledky studií.

Zdrojem studií byly české odborné pedagogické časopisy, jejichž výběr byl řízen dvěma úvahami. Zaprvé jsme přihlédlí ke skutečnosti, že v Česku existuje pět významných pedagogických časopisů (Mareš & Honsnejmannová, 2011). Z druhé bylo naším záměrem postihnout ty časopisy, které ze synchronního hlediska vydávají kvalitní studie. Jedním z ukazatelů kvality časopisu může být jeho zařazení do mezinárodních databází (EBSCO,

⁵ Východiskem k rozvíjení vyšších psychických funkcí je všeobecný zákon kulturního vývoje, podle kterého se každá psychická funkce objevuje ve vývoji jedince dvakrát – nejprve mezi lidmi (interpsychická rovina), potom v rámci jedince (intrappsychická rovina) (Vygotksy, 1978, s. 56–57). Tato rekonstrukce z interpsychické do intrappsychické roviny je označována jako internalizace a je možná, pokud se daná psychická funkce nachází v zóně nejbližšího rozvoje jedince (Vygotksij, 2004, s. 101–105; Vygotksy, 1978, s. 55–57, 84–91; Wertsch, 1991, s. 19–28).



ERIH, Scopus).⁶ Průnikem těchto dvou úvah jsme vybrali čtyři časopisy: *Orbis scholae*, *Pedagogická orientace*, *Pedagogika* a *Studia paedagogica*. Existují samozřejmě i další platformy (např. jiné odborné časopisy, monografie, sborníky), které by bylo možno také zahrnout. Na druhou stranu výběr studií výhradně z odborných pedagogických časopisů zajišťuje určitou srovnatelnost studií. Kromě toho odborné pedagogické časopisy představují na rozdíl od sborníků publikační platformu, kterou se mohou výzkumné zprávy dostat k širší odborné veřejnosti.

Jako časové rozmezí jsme stanovili roky 1990 až 2012, což zachycuje období od počátku samostatného vývoje naší země po současnost.⁷ Zároveň můžeme v diskuzi porovnat naše zjištění se studiemi Mareše (1990, 2009). Vzhledem k tomu, že požadavky kladené na publikované studie se v devadesátých letech lišily od současných požadavků, nevymezovali jsme pro výběr studií kritéria kvality, avšak vybírali jsme studie pouze určitého typu (přehledové a empirické, viz níže).

Ačkoli časopisy, ze kterých tento přehled vychází, byly zařazeny do mezinárodních databází, články v nich nejsou indexovány zpětně. V době tvorby tohoto přehledu nám nebyla známa elektronická databáze, která by umožňovala prohledávat i starší čísla uvedených časopisů včetně abstraktů nebo klíčových slov, proto

j jsme všechny studie vyhledávali ručně. Prohledávali jsme pouze sekce časopisů obsahující studie, nikoli úvodníky, zprávy z konferencí či recenze. Při hledání jsme vycházeli z předpokladu, že studie zabývající se interakcí ve třídě budou toto zaměření deklarovat ve svém názvu. Proto jsme nejprve na základě názvu vybrali ze všech výtisků výše uvedených odborných časopisů všechny studie obsahující tvar alespoň jednoho ze slov *komunikace*, *interakce*, *dialog* a *otázky*,⁸ které souvisejí s interakcí ve třídě. Takto nastavené prvotní kritérium pro (ne)zařazení studie do přehledu má svá omezení, k čemuž se vrátíme v oddíle 4.3.

Celkem bylo podle přítomnosti alespoň jednoho z uvedených slov v názvu nalezeno 119 studií. Druhým krokem bylo zpřesnění výběru relevantních studií na základě obsahu. Nejdříve jsme vyřadili studie, které se na první pohled podle názvu netýkaly interakce ve třídě (např. „dialog pedagogiky se společností“, „aktuální otázky řízení školství“ apod.). U zbývajících studií jsme po přečtení jejich abstraktů, a pokud to bylo nutné i plných textů, zařadili pouze studie, které se přímo týkaly interakce ve třídě během výuky mezi žáky a učitelem nebo žáky navzájem. Vyřadili jsme tedy studie, které se zabývaly komunikačními schopnostmi, dovednostmi a kompetencemi; přípravou a vzděláváním učitelů a komunikační

⁶ Zařazení do těchto databází jsme sledovali na začátku roku 2013.

⁷ Vyhledávání studií proběhlo na začátku roku 2013.

⁸ V případě anglických čísel jsme hledali odpovídající ekvivalenty uvedených hesel. Přívlasky jako např. „pedagogická“ jsme při vyhledávání v první fázi záměrně neuplatnili, protože názvy některých studií tyto přívlasky nereflektovaly (např. „dialog o jeho účinnost ve vyučovacím procesu“).

výchovou; a komunikací mimo výuku (např. o přestávce, s rodiči, s psychologem, v rámci rodiny). Dále jsme vyřadili studie související spíše s aktéry interakce a jejich charakteristikami než s interakcí samotnou (např. interakční styly učitele, komunikační angažovanost nebo směřlost žáků), a také jsme vyřadili studie související s komunikačním klimatem školy/třídy. Souvislost těchto studií s interakcí ve třídě jsme považovali za příliš vzdálenou. Po vyřazení těchto studií zůstalo 28 studií, z nichž jsme ve třetím kroku vybírali relevantní typy studií pro tento přehled.

Třetím krokem byla samotná analýza studií. Nejprve jsme po přečtení plného textu každé studie vybrali studie, které spadaly do dvou následujících předem definovaných kategorií (kategoriální systém jsme upravili podle Hutchinson & Lovell, 2004, s. 389; srov. Bennett, Lubben, Hogarth, & Campbell, 2005, s. 399). *Empirické studie* prezentovaly původní výzkum a obsahovaly popis postupu sběru a analýzy dat a charakteristiky výzkumného vzorku. *Přehledové studie* se zabývaly určitým problémem, přičemž byly založené především na přehledu literatury. Tyto studie zahrnují i teoretické a metodologické studie. Ostatní studie jsme z přehledu vyřadili. Celkem zůstalo v našem výběru 21 studií.

U přehledových studií jsme identifikovali jejich témata, která uvádíme níže ve výsledcích. Dále jsme se podrobněji zabývali empirickými studiemi. U nich jsme poznamenali údaje o výzkumném vzorku a cílové skupině (velikost vzorku – počet hodin, účastníků; vyučovací předmět; stupeň školy; lokalita) a výzkumné otázky (byly extrahovány přímo ze studie, pokud nebyly explicitně přítomné, byl extrahován cíl studie). Tyto údaje prezentujeme v tabulce 1 tak, jak byly uvedeny ve studiích.⁹ Dále jsme ze studií extrahovali údaje o zdroji a způsobu sběru dat¹⁰. Některé studie uváděly především u zdrojů dat popis sběru dat v rámci širšího výzkumného záměru, avšak dále ve studii se pracovalo jen s určitými daty (nikoli ze všech deklarovaných zdrojů), proto jsme do přehledu zahrnuli pouze použité zdroje dat. Údaje o zdroji dat jsme metodou konstantní komparace utřídili tak, aby byly odpovídající metody označeny shodně. Kromě toho jsme u empirických studií zkoumali, do jaké míry je v nich uplatněn dialogismus.

4. VÝSLEDKY

Jak jsme uvedli výše, jedná se o 21 studií, z nichž je 8 přehledových a 13 empirických, o nichž pojednáme na obecnější rovině níže. V oddíle 5 pak budeme tyto studie analyzovat ve světle dialogismu.

⁹ Je třeba upozornit, že nebylo v našich silách ujednocovat názvy předmětů v kontextu doby vzniku studie. Proto v tabulce 1 uvádíme názvy předmětů přesně tak, jak byly uvedeny ve studii (srov. biologie, přírodopis, slovenský jazyk a literatura, slovenský jazyk, literatura, čeština). Navíc v rámci školské reformy mohou mít předměty různé názvy a lze je integrovat. Názvy předmětů tedy ponecháváme ve formě, v jaké je čtenář může najít v původní studii.

¹⁰ Analýzou dat jsme se zabývali následně z hlediska dialogismu, viz dále.



Tab. 1. Přehled empirických studií, jejich výzkumných otázek a metodologických aspektů

Autor (rok)	Výzkumné otázky, cíl	Úroveň vzdělávání	Předměty	Zdroj dat	Vzorek	Lokalita
Novák (1990)	Registrovat promluvy jednotlivých žáků, změřit úroveň verbální kompetence.	SŠ – 1. ročníky gymnázií a SOU	dějepis, fyzika	neuvedeno	6 vyučovacích hodin	Praha
Hrdina (1992)	Pozorovat dialog ve vyučování u učitelů, jejichž žáci dosahují velmi dobrých výsledků, a učitelů náhodně vybraných, zjistit rozdíly.	ZŠ – 2. stupeň	slovenský jazyk a literatura, matematika, fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis a dějepis	audiozáznam (37 hodin + přímé pozorování (23 hodin))	60 vyučovacích hodin, 16 učitelů	Slovensko
Pstružinová (1992)	Zjistit typy a frekvence otázek (a odpovědí na ně) v hodinách.	ZŠ 4.–8. ročník	čeština, dějepis, zeměpis, matematika	audiozáznam	17 vyučovacích hodin, 11 učitelů	Praha
Gavora (1994)	Podrobně analyzovat funkce vícenásobných otázek a vytvořit jejich typologii na vzorku vyučovacích hodin.	ZŠ	slovenský jazyk, literatura, občanská nauka, matematika, dějepis, biologie, chemie, fyzika, zeměpis	audiozáznam	20 vyučovacích hodin, 20 učitelů	Slovensko – Bratislava
Šedová (2005)	Jaké jsou typické znaky výukového dialogu v české škole nižšího sekundárního stupně s ohledem na jeho odlišnosti od běžného dialogu interpersonálního? Lze identifikovat různé typy výukového dialogu?	nižší sekundární (7krát 2. stupeň, 3krát nižší stupeň gymnázia)	nespecifikováno, z textů vyplývá, že přírodopis, dějepis, fyzika	audiozáznam doplněný pozorováním	10 vyučovacích hodin, 10 učitelů	Brno
Doležalová (2009)	Objevují se v pedagogické komunikaci učitelů v mateřských školách genderové stereotypy? Pokud ano, jaká je jejich podoba a výskyt? Jaký mají učitelky mateřských škol názor na utváření a reprodukování genderových stereotypů v mateřské škole a jaký vliv přisuzují sobě a své profesi? Uvědomují si svoji genderové stereotypní pedagogickou komunikaci a to, jaký postoj k ní zauímají?	mateřská škola	–	přímé pozorování, rozhovor, videostudie	5 učitelů, 87,5 hodin přímého pozorování + cca 30 hodin videozáznamu	neuvedeno



Šedová, Švaříček (2010)*	Jakou pozici má zpětná vazba ve struktuře vyučovací hodiny? Jaké informace dostává žák od učitele o svém výkonu? Jak se liší hodnocení dobrého a špatného výkonu žáka? Jak učitelé opravují odpovědi žáka? Do jaké míry se práce na základní škole blíží konceptu dialogického řešení?	2. stupeň ZŠ	čeština, občanská výchova, dějepis	video- studie	32 vyučovacích hodin, 16 učitelů	jihomoravské školy
Makovská (2011)*	Jaké jsou základní charakteristiky žákovských replik ve výukové komunikaci? Jak žáci postupují při hledání „správné“ odpovědi?	2. stupeň ZŠ	čeština, občanská výchova, dějepis	video- studie	32 vyučovacích hodin, 16 učitelů	jihomoravské školy
Šedová (2011)*	Ukázat na datech z terénního výzkumu, jak se učitelé a žáci vzájemně dostávají do určitých mocenských konstrelací podle toho, jak definují a utvářejí své vzájemné vztahy.	2. stupeň ZŠ	český jazyk, dějepis, občanská výchova	video- studie	32 vyučovacích hodin, 16 učitelů	jihomoravské školy
Šedová, Švaříček, Makovská, Zounek (2011)*	Popsat různé typy komunikačních struktur (způsob uspořádání komunikační situace – aktéři a spojení mezi nimi), které se objevují v rámci výukového dialogu.	2. stupeň ZŠ	čeština, občanská výchova, dějepis	video- studie	32 vyučovacích hodin, 16 učitelů	jihomoravské školy
Švaříček (2011)*	Jaké typy otázek učitelé ve vyučování kladou a jaké funkce plní tyto otázky ve výukové komunikaci? Jaké typy otázek používají učitelé ve vybraných předmětech? Jak jsou jednotlivé druhy otázek zastoupeny v daných vyučovacích hodinách? Jak učitelé používají otevřené a uzavřené otázky? Jak je možné odlišit otázky podle míry kognitivní náročnosti?	2. stupeň ZŠ	čeština, občanská výchova, dějepis	video- studie	32 vyučovacích hodin, 16 učitelů	jihomoravské školy
Vádurová (2011)	Jaké vzorce genderové stereotypního chování je možné zaznamenat u pedagogické komunikaci? Existují rozdíly mezi učitelé v četnosti vyvolávání žactva s ohledem na jeho pohlaví? Existují rozdíly mezi žáky a žáčkyněmi v odpovídání na neadresné otázky? Existují rozdíly mezi žáky a žáčkyněmi v délce replik?	2. stupeň ZŠ	dějepis, občanská výchova, český jazyk	video- studie	8 vyučovacích hodin, 8 učitelů	neuveдено
Wulf, Bittner, Clemens, Kallermann (2011)	Jak komunikační praktiky dané školy vytvářejí sociální realitu?	1. stupeň ZŠ, 6. třídy		přímé pozorování, audio- a videozáznam	neuveдено, výzkum trval 12 let	Německo – Berlín

* Takto označené studie jsou součástí projektu *Komunikace ve školní třídě* a jejich výsledky jsou publikovány také v monografii Šedová, Švaříček, Šalamounová: *Komunikace ve školní třídě* (2012).



4.1 Přehledové studie

Čistě přehledovou studii předkládá Průcha (2009a) – zabývá se interakcí v mateřské škole a s ní souvisejícími studiiemi u nás, a také Šedová (2012), která se zabývá pedagogickými efekty humoru v zahraničních studiích. Další studie jsou na hranici přehledových studií a teoretických studií. Jedná se o studii o prostorovém uspořádání třídy a jeho vlivu na interakci ve třídě (Bradová, 2011), o studii k internalizačním a individualizačním aspektům Vygotského teorie a jejich vztahu k interakci ve třídě (Petrová, 2011) a o studii k zachycování interakce ve třídě pomocí kategoriálního systému založeného na Flandersově přístupu (Svatoš, 2011). Mezi teoretické studie jsme zařadili studii Pelikána (1991) pojednávající o pojetí pedagogické interakce a její pozici v kontextu výchovně-vzdělávacích procesů, studii Kaščíka (2009) zabývající se sociálními vztahy a tělesnými prvky při interakci a studii Šedové (2009) o dialogu v interakci ve třídě. Žádná studie nebyla čistě metodologická.

4.2 Empirické studie

Klíčovou částí tohoto přehledu je analýza empirických studií. Výsledky týkající se zaměření studií a jejich vybraných metodologických aspektů jsou uvedeny souhrnně v tabulce 1. V prvním sloupci uvádíme identifikaci studie, druhý sloupec obsahuje výzkumné otázky, třetí

sloupec uvádí stupeň vzdělávání a čtvrtý vyučovací předměty, ve kterých byl výzkum realizován. Všechny tyto údaje jsou uvedeny tak, jak jsou deklarovány v plných textech studií. Další sloupec uvádějí zdroj dat, údaje o celkové velikosti vzorku a lokalitu, odkud data pocházela. Řádky tabulky jsou řazeny chronologicky podle roků vydání, v rámci jednotlivých let pak abecedně podle prvního autora.

Podle cílů a výzkumných otázek se všechny uvedené studie zabývají vlastním procesem interakce, resp. jeho dílčími složkami. Interakce byla v mnoha studiích segmentována na jednotlivé promluvy podle struktury IRF (k této problematice se vrátíme v oddíle 5). Studie zabývající se iniciací se týkaly převážně učitelových otázek (Gavora, 1994; Pstružinová, 1992; Švaříček, 2011). Dvě studie se soustředily na žákovské odpovědi (Makovská, 2011; Novák, 1990) a jedna studie na učitelovu zpětnou vazbu (Šedová & Švaříček, 2010). Struktura IRF je chápána komplexně ve dvou studiích (Hrdina, 1992; Šedová et al., 2011). Interakce ve třídě je chápána komplexně také ve studii Šedové (2005)¹¹ a Wulfa et al. (2011). Do kategorie interakce dále patří studie zabývající se genderovou problematikou (Doležalová, 2009; Vaďurová, 2011) a mocí ve třídě (Šedová, 2011).

4.2.1 Kontextové a metodologické aspekty

Z hlediska stupňů vzdělávání je ve vzorku jedna studie z prostředí mateř-

¹¹ Autorka označuje interakci ve třídě jako dialog. K dialogu a dialogismu se vrátíme v oddíle 5.



ských škol a jedna z prostředí středních škol. Neobjevila se žádná studie z vysokoškolského prostředí. Všechny zbývající studie jsou z prostředí základní školy, převážně z druhého stupně a z tomu odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Ve většině studií je specifikováno, o žáky jaké třídy nebo jakého stupně se jedná, výjimkou je jedna studie, ve které je pouze uvedeno, že se jedná o základní školy (Gavora, 1994).

Z tabulky 1 je patrné, že z prostředí základních a středních škol je zkoumáno v rámci jedné studie více vyučovacích předmětů. Za extrém lze označit studii Gavory (1994) integrující devět předmětů, k níž tvoří určitý protipól skupina studií z let 2010–2011 vycházejících z grantu *Komunikace ve školní třídě*, kde jsou integrovány předměty humanitního charakteru (čeština, občanská výchova a dějepis).

Co se týče lokality, osm výzkumů je tuzemských, ve dvou dalších případech není přesná lokalita uvedena, další dvě studie pocházejí ze Slovenska, jedna z Německa. Z celkových osmi tuzemských empirických studií s uvedenou lokalitou je šest studií výhradně z Jihomoravského kraje nebo z Brna, což souvisí s výzkumnou činností Ústavu pedagogických věd na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Kromě Jihomoravského kraje a Prahy nejsou jiné lokality zastoupené.

Protože všechny studie se zabývaly interakcí, není překvapivé, že zdrojem dat bylo přímé či nepřímé pozorování. Některé

studie využívaly dlouhodobé pozorování a explicitně měly etnografickou povahu (Doležalová, 2009; Wulf et al., 2011). Celkově ve většině případů bylo použito nepřímé pozorování, ať už formou záznamu zvuku (alespoň částečně ve čtyřech studiích) nebo formou záznamu videa (osm studií).

4.3 Ke kritériím výběru studií a nezařazeným videostudiím výuky

K zařazení studií jsme použili kritérium výběru podle názvu studií doplněné o zařazení na základě obsahu (viz oddíl 3). Na základě zpětného porovnání zařazených studií s časopiseckými studii, které cituje Mareš (2009) ve svém přehledu, usuzujeme, že námi zařazené studie v dostatečné míře postihují okruh studií zabývajících se primárně interakcí ve třídě, které byly publikovány ve čtyřech zkoumaných periodikách.

Jsmo si vědomi skutečnosti, že do přehledu nebyla zařazena žádná ze studií *Institutu výzkumu školního vzdělávání*¹² při Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (souhrnné výsledky byly publikovány v monografii Najvar, Najvarová, Janík, & Šebestová, 2011). Tyto studie postihují obecněji výuku, nikoli specificky interakci ve třídě.¹³ Navíc se na základě klíčových slov z názvu žádná studie do našeho přehledu nekvalifikovala, proto související časopisecké studie nebyly do tohoto přehledu zařazeny.

¹² Dříve *Centrum pedagogického výzkumu*.

¹³ Interakce ve třídě v rámci těchto studií může být chápána jako příležitost k verbálnímu projevu žáků a učitelů ve výuce, avšak záběr studií je mnohem širší.



Můžeme tedy konstatovat, že i podle prvotního výběru studií na základě slov z názvu, což je značně restriktivní a formální kritérium, bylo možné po následném uplatnění výběru podle obsahu studií postihnout relevantní skupinu studií.

5. STUDIE POHLEDEM DIALOGISMU

Cílem předkládané analýzy bylo určit, jak se dialogismus ve studiích uplatňuje. Jak jsme uvedli v oddíle 2.1.2, uplatnění dialogismu v zařazených empirických studiích jsme sledovali ze tří úhlů pohledu. V první řadě jsme sledovali explicitně deklarované teoretické pozice v rámci každé studie, což bylo vedeno snahou určit, zda se na úrovni východisek studie hlásí k dialogismu. Z druhé jsme sledovali, zda je jednotkou analýzy interakce. Zatřetí jsme sledovali, zda a jak je při analýze zohledněn kontext.

Považujeme za důležité upozornit na skutečnost, že dialogismus se v různých studiích uplatňoval do různé míry, což je jeden z důvodů, proč výsledky analýzy prezentujeme v textové formě, nikoli souhrnně v tabulce. Druhým důvodem volby tohoto způsobu prezentace výsledků je nutnost dovysvětlit uvedená zjištění. Zatřetí, ačkoli se aspekty, které jsme u empirických studií sledovali, mohou jevit jako disjunktní, ve skutečnosti spolu úzce souvisí. Prezentace formou tabulky by mohla vést k domněnce, že se

sledované kategorie nepřekrývají. Dále je třeba upozornit na skutečnost, že ačkoli se na studie díváme optikou dialogismu, budeme ve výkladu odkazovat nejen k dialogismu, ale také k monologismu, v kontrastu s nímž jsme o dialogismu pojednali v oddíle 2.

5.1 Deklarovaná teoretická východiska empirických studií

U studií jsme nejdříve sledovali jejich explicitně deklarované teoretické pozice. Je zajímavé, že pět studií explicitně teoretickou pozici ve vztahu k pojetí interakce nevynechává (Doležalová, 2009; Gavora, 1994; Novák, 1990; Pstružinová, 1992; Vaďurová, 2011).¹⁴

Šest studií vycházelo v teoretických pozicích ze struktury IRF, která také byla uplatněna ve výzkumu. Toto východisko si však zaslouží upřesnění z hlediska dialogismu. Jak jsme uvedli v oddíle 2, třídu IRF lze zasadit do konstitutivní etnografie, která popisuje interakci (interactional work) účastníků, přičemž „se pozornost zaměřuje na organizaci událostí, jako jsou [například] vyučovací hodiny“ (Mehan, 1979, s. 8). Podobně Sinclair a Coulthard (1975), kteří se na interakci dívali lingvisticky, chápali IRF ve vztahu k vyšším celkům a jednotlivé tahy IRF ve vztahu navzájem. Oba tyto přístupy (etnografický a lingvistický) jsou slučitelné s dialogismem, protože jednotkou analýzy je interakce (nikoli činnost jedince). Tyto

¹⁴ Jako nejkonkrétnější v tomto ohledu se jeví Pstružinová (1992, s. 223), která dává kladení otázek učitelem do souvislosti s aktivizací žáků.

přístupy jsou také v souladu s Bachtinem, který chápe promluvu jako „článek v řetězci řečové komunikace“ a podotýká, že ačkoli „jsou hranice promluvy určeny střídáním mluvčích, promluvy nejsou navzájem netečné ani nezávislé; jsou si vědomy jedna druhé a vzájemně jedna druhou reflektují“ (Bakhtin, 1986, s. 91). Ze studií, v nichž je jako východisko explicitně uvedena triáda IRF, pracují s IRF v souladu s dialogismem dvě studie (Šedová & Švaříček, 2010; Šedová, 2011).

Jak jsme uvedli v oddíle 4.2 a jak vyplývá z výzkumných otázek uvedených v tabulce 1, triáda IRF je v řadě studií pojímána nikoli jako prostředek pro chápání a popis mechanismů interakce ve třídě, nýbrž jako prostředek pro segmentaci zaznamenaného materiálu a zaměření na analýzu výpovědí nebo činnosti jednoho aktéra interakce. Ze studií, které IRF deklarují jako své východisko, se toto do různé míry týká čtyř studií (Hrdina, 1992; Makovská, 2011; Šedová et al., 2011; Švaříček, 2011). Postupy, při nichž není přihlíženo ke kontextu (především k předcházejícím a následným replikám) a jejichž těžištěm je činnost jednotlivce, nelze ve světle předchozího odstavce považovat za slučitelné s dialogismem. Toto chápání interakce je tedy spíš monologické a můžeme ho označit za neobehavioristické,¹⁵ kdy se vlastně jedná o stimulus, žánkovou reakci a následné zpevnění, přičemž

kontextové faktory (např. záměr mluvčího, předchozí kontext) jsou ignorovány.

Mezi další teoretická východiska patřily komunikační praktiky (Wulf et al., 2011) a dialog (Šedová, 2005). Ačkoliv se u obou těchto východisek může zdát, že jsou slučitelná s dialogismem, v případě dialogu v pojetí Šedové (2005, s. 368–369) se jedná o monologické nahlížení na dialog. Autorka uvádí, že „účastníci zaujímají role mluvčího a posluchače“, nebo pojednává o výukovém dialogu jako o „procesu směny významů“, jehož podstatou je, že „žáci zpracovávají významy definované učitelem“ (Šedová, 2005, s. 368–369), čímž odkazuje na spíše monologické chápání interakce.¹⁶

Některé studie sdružovaly více východisek. Šedová a Švaříček (2010, s. 62–64) uvádějí Vygotského zónu nejbližšího vývoje a dialogické vyučování. Dalšími východisky uvedenými v teoretických částech studií je moc (Šedová, 2011) a gender (Doležalová, 2009; Vaďurová, 2011), které implikují dialogické pojetí interakce, avšak návaznost analýz na tato východiska se jeví jako problematická, o čemž pojednáme dále v textu.

5.2 Interakce jako jednotka analýzy

Co se týče pojetí interakce jako jednotky analýzy, zaměřovali jsme se pře-

¹⁵ Děkuji anonymnímu recenzentovi za upozornění na tuto souvislost mezi IRF a neobehaviorismem.

¹⁶ V dialogismu bychom pojednávali spíše než o směně významů o společné konstrukci významů, stejně tak by žáci nezpracovávali významy definované učitelem, ale podíleli by se na společné konstrukci významů v dialogu. Autorka v textu odkazuje na spíše jednosměrné chápání interakce a na individuální, spíše pasivní, činnost žáků, která spočívá v přijetí informace od učitele (k tomu podrobněji viz oddíl 2).



devším na popis analýz a prezentaci dat u jednotlivých studií. Kromě tří studií, ve kterých byla interakce chápána jako jednotka analýzy (Šedová & Švaříček, 2010; Šedová, 2011; Wulf et al., 2011), a pěti studií, ve kterých bylo na interakci nahlíženo v duchu monologismu z pohledu jednotlivých účastníků a charakteristik jejich promluv (Gavora, 1994; Hrdina, 1992; Novák, 1990; Pstružinová, 1992; Vaďurová, 2011), všechny ostatní studie kombinovaly perspektivy dialogismu a monologismu na interakci. Například Makovská (2011) se na jedné straně zaměřuje na činnost žáka (jednotlivce) při hledání odpovědí na učitelovu otázku a kvantifikuje délky žákovských promluv (monologismus), na druhé straně popisuje interakce učitel–žák (dialogismus). Dále můžeme v souvislosti s interakcí odkázat na překryv s předchozím oddílem a diskusi o IRF v něm, kde jsme objasnili, jak IRF nahlížíme z pohledu dialogismu.

5.3 Kontext

Další sledovanou charakteristikou byla kontextová vázanost promluv, se kterou můžeme pracovat na dvou úrovních – interakční a obsahové.

Z hlediska interakce jsme sledovali, zda při analýzách byly zohledněny (alespoň některé) kontextové faktory, jako jsou: téma interakce (případně vyučovaný obsah), charakteristiky aktérů komunikace, prostředí nebo obsah předchozích replik. Kromě pěti studií, kde k těmto faktorům bylo přihlíženo minimálně nebo vůbec (Gavora, 1994; Hrdina,

1992; Novák, 1990; Pstružinová, 1992; Vaďurová, 2011), byl ve všech zbývajících studiích tento dialogický aspekt alespoň částečně naplněn: například Doležalová (2009, s. 172) popisuje některé mechanismy interakce učitele a dětí v mateřských školách v závislosti na zlobení chlapců a dívek nebo Makovská (2011, s. 59–67) při popisu interakce učitel–žák zohledňuje otázku učitele, jazykový kontext, předchozí a aktuální obsah výuky a interakce. Je evidentní, že toto interakční hledisko se – co se týče předchozího jazykového kontextu – překrývá s chápáním interakce jako jednotky analýzy, o němž jsme pojednali v předchozím oddíle.

Druhou úroveň lze spatřovat v obsahu a jeho specifických rysech, který do jisté míry determinuje roli, jakou mohou kulturní nástroje (a specificky jazyk) hrát při interakci. Bachtin tvrdí, že „každá promluva je charakterizována především konkrétním referenčně-sémantickým obsahem“ a že „nemůže existovat nic takového jako zcela neutrální promluva“ (Bachtin, 1986, s. 84). Také interakce ve výuce je zpravidla doménově specifická, například role jazyka jako kulturního nástroje bude odlišná ve výuce českého jazyka a cizího jazyka (v nichž se jazyk stává nejen didaktickým prostředkem, ale i cílem a obsahem), matematiky nebo zeměpisu. Z tohoto pohledu žádná ze studií dialogismus (a v užším slova smyslu sociokulturní přístup) nereflkuje, protože ve všech studiích byly integrovány různé předměty (viz tabulka 1), a pokud byla předmětem studie interakce, nebyly v žádné studii rozlišovány interakční mechanismy spe-



cifické pro konkrétní vyučovací předměty nebo pro interakci nad konkrétním obsahem (například výuka určitého tématu).

5.4 Shrnutí a pohled na teoretické studie z hlediska dialogismu

Celkově lze konstatovat, že z empirických studií v tomto vzorku se dialogismus uplatňuje nejvíce ve studii Wulfa et al. (2011), Šedové a Švaříčka (2010) a Šedové (2011). Můžeme říci, že v těchto studiích jsou z hlediska dialogismu v souladu jejich teoretická východiska, způsob nahlížení na interakci a zohlednění kontextové vázanosti interakce.

Co se týče dialogismu a obecněji teoretických pozic, můžeme se podívat na aktuální tuzemské teoretické studie a porovnat, do jaké míry se v nich odrážejí zjištění z analýzy východisek empirických studií. V přehledu se vyskytla studie Šedové (2009), která se týká přímo výukového dialogu. V této studii se však střídají monologické a dialogické pohledy na výukový dialog.¹⁷ Sociokulturní přístup je patrný v teoretické studii Petrové (2011) a k dialogismu inklinují i studie Kaščíka (2009) a Bradové (2011). Naproti tomu spíše v monologismu je zakotvena studie Svatoše (2011). Ačkoli v empirických studiích jsme zjistili značné zastoupení studií analyzujících jeden z aspektů výměny

IRF, teoretické studie k takovému přístupu absentují, výjimkou se může jevit pouze studie Svatoše (2011) o pozorovacích kategoriálních systémech.

Dále můžeme ve světle kontrastu dialogismu a monologismu poukázat na chápání jazyka v teoretických a empirických studiích. V (aplikované) lingvistice se rozlišení monologismu a dialogismu odráží ve třech pojetích diskursu, kdy je možné diskurs chápat formálně (odpovídá monologismu), funkčně (odpovídá dialogismu) nebo jako jazyk konstruuji realitu (odpovídá dialogismu a poststrukturalistickým a kritickým přístupům k diskursu). Každé z těchto tří konceptualizací odpovídají různé metodologické postupy, o čemž jsme pojednali podrobněji jinde (Tůma, 2013). Tyto (aplikované) lingvistické pohledy na interakci se v empirických studiích explicitně vůbec neodrazily.¹⁸ Například dvě studie zabývající se genderem (Doležalová, 2009; Vaňurová, 2011) by podle svého tematického zaměření mohly stavět na poststrukturalistických analýzách diskursu. Obecněji lze konstatovat, že explicitnější vymezení chápání jazyka a interakce by u řady studií přispělo k optimálnějšímu zaměření analýz. To se týká především studií, v jejichž chápání interakce se odrážejí východiska z monologismu i dialogismu (viz výše). Toto zjištění se odráží také v přehledových studiích –

¹⁷ Například na s. 11 autorka uvádí, že „výukový dialog představuje sled komunikačních výměn mezi učitelem a žáky ve vyučovací hodině. Mezi jeho charakteristické rysy patří střídání rolí mluvčího a adresáta“, což reflektuje spíše monologismus. Kromě toho uvádí jako znaky výukového dialogu vzájemnou reaktivitu, aktivní naslouchání a hledání společného významu a dále pak pojednává o pojetí vyučování jako lešení a schopnosti žáků participovat v komunikaci ve školní třídě, čímž odkazuje k dialogismu (Šedová, 2009).

¹⁸ To však neznamená, že se u nás tyto přístupy nepoužívají, viz např. Jarkovská (2009).



v našem vzorku nefigurují studie, které by pojednávaly o volbě metodologie v souvislosti s chápáním jazyka a interakce.

6. ZÁVĚR

Shrneme-li pojednání o výsledcích, můžeme konstatovat, že předmětem zahrnutých empirických studií byla interakce ve třídě. Avšak z charakteru výzkumných otázek a z výsledků analýzy cílené na uplatnění dialogismu je patrné, že řada studií je ukotvena spíše v monologismu – například šest studií se zaměřovalo pouze na jeden z tahů IRF výměny. Je tedy otázkou, zda je vhodné v takových studiích označovat jako východisko mechanismus interakční výměny IRF (což odkazuje na dialogismus), když IRF v těchto studiích slouží především k segmentaci. V roce 1990 Mareš v kritice dosavadního stavu výzkumu uvedl, že „atomizační hledisko vede k rozdrobování skutečnosti bez zřetele k teoretickému krytu, bez hledání širších souvislostí a vztahů [...], při výzkumu [...] se velmi často používá třídění činností do disjunktních kategorií“ (Mareš, 1990, s. 97). Tento názor lze interpretovat jako popis epistemologického rámce z našich pozic označovaného jako monologismus. Na základě výsledků analýzy cílené na uplatnění dialogismu ve studiích můžeme říci, že Marešova kritika výzkumu před rokem 1989 do značné míry pla-

tí i dnes. Na druhou stranu se ve vzorku vyskytly tři studie, které jsou slučitelné s dialogismem.

Ačkoli se technický pokrok odrazil v používání videozáznamu snímajícího i neverbální stránky interakce, uchopení interakce je ve většině studií orientováno na její verbální stránku (řeč). V určitém rozporu s tím je skutečnost, že v teoretických pozicích u empirických studií v našem vzorku absentují lingvistické pozice a přístupy ke zkoumání interakce (srov. Mareš, 2009, s. 14). Co se týče neverbální složky interakce ve třídě, pokud zahrnuté studie neverbální složku zohledňují, je to spíše jako součást interakce, i když je k dispozici videozáznam, a analýza zaměřená na neverbální interakci je tak možná (srov. Mareš, 2009, s. 14).¹⁹

Co se týče zastoupení vyučovacích předmětů, jak je patrné z tabulky 1, současný empirický výzkum (ve světle zahrnutých studií z let 2009–2011) pokrývá pouze předměty humanitní a společenskovedné, ve starších studiích nalezneme i předměty přírodovědné. Je však zarážející, že v empirických studiích zahrnutých do tohoto přehledu nejsou vůbec zastoupeny např. cizí jazyky, informatika, výtvorná výchova či tělesná výchova.²⁰ Přítom z pohledu sociokulturního přístupu je v těchto předmětech interakce zprostředkována specifickými kulturními nástroji a můžeme se tedy domnívat, že interakce

¹⁹ V této souvislosti je třeba zmínit, že studie související s neverbální stránkou interakce existují, např. v časopisech *Pedagogická orientace* č. 1/2013 a *Studia paedagogica* č. 1/2013. Ročník 2013 však již nebyl zahrnut do tohoto přehledu.

²⁰ Videostudie realizované na *Institutu výzkumu školního vzdělávání* však anglický jazyk a tělesnou výchovu postihují (Najvar et al., 2011). K jejich nezařazení do tohoto přehledu viz oddíl 4.3.



v těchto hodinách je značně specifická. Dalším závažným zjištěním je skutečnost, že interakce ve všech studiích v tomto přehledu je zkoumána pouze v kombinaci s jinými vyučovacími předměty, což opět nepostihuje doménová specifika interakce. V tomto ohledu tuzemský výzkum značně zaostává za zahraničním – existují zahraniční přehledové studie vztahující se k určitému vyučovacímú předmětu, např. matematice (Walshaw & Anthony, 2008), přitom v žádné z empirických studií v našem přehledu nefiguruje pouze jeden vyučovacímú předmět.

Z pohledu stupňů vzdělávání můžeme konstatovat, že převážná většina analyzovaných empirických výzkumů se zaměřuje na interakci ve třídě na druhém stupni základních škol. Bylo nalezeno minimální zastoupení studií zabývajících se interakcí v mateřské škole, což odpovídá zjištění Průchy (2009a). Dále jsme upozornili na nízké zastoupení studií orientovaných na první stupeň základního vzdělávání a na nulové zastoupení studií z kontextu terciárního vzdělávání. Střední školy jsou v našem vzorku zastoupeny jednou studií a dále studii postihujícími odpovídající ročníky druhého stupně na gymnáziích. Oproti stavu výzkumu před rokem 1989, který zachytil Mareš (1990, s. 97), můžeme konstatovat úbytek studií z vysokých škol.

Co se týče reliability zjištění uvedených v tomto přehledu, je třeba zmínit, že výběr studií i jejich analýza byly provedeny pouze jedním autorem, což může být omezující (Andrews, 2005, s. 45; Evans & Benefield, 2001, s. 529). Na druhou stranu jsme podrobně popsali postupy vý-

běru a analýzy studií a u empirických studií také jejich přehled, což zvyšuje transparentnost tohoto přehledu.

Další kroky k systematizaci stavu poznání by mohly být následující. Tento přehled byl založen na studiích ze čtyř odborných pedagogických časopisů. Bylo by přínosné rozšířit jej jak o jiné publikační platformy (např. monografie, sborníky z vybraných konferencí), tak o oborově zaměřené časopisy, což by přispělo ke komplexnějšímu zmapování výzkumného pole. Dále by bylo vhodné posoudit kvalitu studií. Na podání vyčerpávajícího přehledu provedených výzkumů a jejich zjištění jsme však v této přehledové studii neaspírali. Namísto toho jsme analyzovali zařazené empirické studie ve světle dialogismu a z tohoto hlediska jsme upozornili na některé nedostatky a rozpory.

Za zásadní pro další výzkum považujeme zabývat se podrobněji teoretickým ukotvením interakce ve třídě. Mareš (2009, s. 12) k tomu uvádí: „[...] v r. 1990 jsme upozorňovali, že v Československu chybí ucelená teorie pedagogické interakce a komunikace [...] Po dvaceti letech musíme konstatovat, že se stav nezlepšil.“ Domníváme se, že značně zastoupené zkoumání interakce pomocí rozkladu na části může souviset s absencí teoretických východisek, resp. s nekompatibilitou teoretických východisek a použité metodologie ve světle cílů daných studií.

Jak uvádí Marková (1982, s. 3), „přechod z jednoho paradigmatu do druhého je v principu možný, avšak obvykle nebývá snadný“. Pokud si však nejsme vědomi implicitních předpokladů v našich výcho-



discích a metodologii, nemůžeme „být schopni je reflektovat a zvážit alternativy k použitým způsobům přemýšlení a výzkumu“ (Marková, 1982, s. 3). Zdá se, že pokud by si výzkumníci byli vědomi různých pohledů na jazyk a interakci a pokud by se jimi volené pohledy explicitně odrazily v jejich teoretických východiscích a použité metodologii, mohlo by to přispět ke zvýšení kvality výzkumu.

Na začátku příspěvku jsme nabídli dialogismus a sociokulturní přístup jako teoretické pozice, kterými lze interakci ve třídě nahlížet. Vybrali jsme relevantní studie a ve světle dialogismu jsme předložili přehled empirických studií, které jsme kriticky analyzovali. Domníváme se, že cíl přispět k zmapování a utřídění stavu poznání v oblasti interakce ve třídě tak byl splněn.

PODĚKOVÁNÍ

Text je výstupem projektu „Učitel – expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního vývoje (na pozadí cizojazyčné výuky)“ (GAČR P407/11/0234). Tvorba textu byla podpořena z projektu „Zaměstnáním čerstvých absolventů doktorského studia k vědecké excelenci“ (CZ.1.07/2.3.00/30.0009).

LITERATURA

- Amidon, E., & Simon, A. (1965). Teacher-pupil interaction. *Review of Educational Research*, 35(2), 130–139. doi:10.2307/1169735
- Andrews, R. (2005). The place of systematic reviews in education research. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 399–416. doi:10.1111/j.1467-8527.2005.00303.x
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (V. W. McGee, Přel., C. Emerson & M. Holoquist, Ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. (V. Liapunov, Přel., V. Liapunov & M. Holoquist, Ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bearman, M., Smith, C. D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M., & Neumann, D. L. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 625–640. doi:10.1080/07294360.2012.702735
- Bennett, J., Lubben, F., Hogarth, S., & Campbell, B. (2005). Systematic reviews of research in science education: Rigour or rigidity? *International Journal of Science Education*, 27(4), 387–406. doi:10.1080/0950069042000323719
- Biddle, B. J. (1967). Methods and concepts in classroom research. *Review of Educational Research*, 37(3), 337–357. doi:10.2307/1169435
- *Bradová, J. (2011). Variácie priestorového usporiadania školskej triedy a ich vplyv na pedagogickú komunikáciu. *Studia paedagogica*, 16(1), 191–210.
- *Doležalová, L. (2009). Genderové stereotypy v komunikaci v mateřské škole. *Studia paedagogica*, 14(1), 165–177.



- Evans, J., & Benefield, P. (2001). Systematic reviews of educational research: Does the medical model fit? *British Educational Research Journal*, 27(5), 527–541.
- Farr, R. (1990). The social psychology of the prefix „inter-“: A prologue to the study of dialogue. In I. Marková & K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue* (s. 25–44). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Fisher, R. (2005). Teacher-child interaction in the teaching of reading: A review of research perspectives over twenty-five years. *Journal of Research in Reading*, 28(1), 15–27.
- *Gavora, P. (1994). Učitelove viacnásobné otázky. *Pedagogika*, 44(2), 113–118.
- Gavora, P. (2003). *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Univerzita Komenského Bratislava.
- *Hrdina, L. (1992). Dialóg a jeho účinnosť vo vyučovacom procese. *Pedagogika*, 42(1), 103–112.
- Hutchinson, S. R., & Lovell, C. D. (2004). A review of methodological characteristics of research published in key journals in higher education: Implications for graduate research training. *Research in Higher Education*, 45(4), 383–403. doi:10.1023/B:RIHE.0000027392.94172.d2
- Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- Jarkovská, L. (2009). Školní třída pod genderovou lupou. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 45(4), 727–752.
- *Kašćák, O. (2009). „... daj mi rúčku, ty sa usmej, budeme sa spolu hrať“ – telesné performácie ako interakčný faktor v sociálnych vzťahoch detí. *Studia paedagogica*, 14(1), 13–26.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. (2003). Dialogical tensions: on Rommetveitian themes of minds, meanings, monologues, and languages. *Mind, Culture, and Activity*, 10(3), 219–229. doi:10.1207/s15327884mca1003_4
- Luckmann, T. (1990). Social communication, dialogue and conversation. In I. Marková & K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue* (s. 45–61). New York: Harvester Wheatsheaf.
- *Makovská, Z. (2011). Žákovské strategie při hledání odpovědi na otázky učitele. *Studia paedagogica*, 16(1), 47–70.
- Mareš, J. (1990). Zamyšlení nad čs. výzkumy pedagogické interakce a komunikace. In *Súčasný stav a perspektívy pedagogického výskumu* (s. 85–104). Bratislava: Ústav experimentálnej pedagogiky SAV.
- Mareš, J. (2009). Posledních dvacet let výzkumu pedagogické interakce a komunikace v České republice (léta 1990–2009). In *Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filozofických souvislostech. Sborník příspěvků z konference*. (s. 9–29). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Mareš, J., & Honsnejmannová, I. (2011). Diskuse o pedagogických časopisech v České republice. *Pedagogická orientace*, 21(1).
- Mareš, J., & Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.



- Marková, I. (1982). *Paradigms, thought, and language*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Mukařovský, J. (1977). *The word and verbal art. Selected essays by Jan Mukařovský*. (J. Burbank & P. Steiner, Přel.). New Haven, London: Yale University Press.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- *Novák, Z. (1990). Komunikace ve třídě – gymnázium a SOU. *Pedagogika*, 40(3), 281–285.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392–412.
- *Pelikán, J. (1991). Některé problémy pedagogické interakce z hlediska širších kontextů výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 41(1), 41–53.
- *Petrová, Z. (2011). Interiorizačné a participačné aspekty pedagogickej komunikácie v prístupoch inšpirovaných Vygotského teóriou. *Studia paedagogica*, 16(1), 161–174.
- *Průcha, J. (2009a). Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, 19(4), 22–37.
- Průcha, J. (2009b). Komunikace učitelé-žáci ve výuce. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 189–193). Praha: Portál.
- *Pstružinová, J. (1992). Některé pedagogicko psychologické aspekty učitelových otázek. *Pedagogika*, 42(2), 223–228.
- Rommetveit, R. (1988). On human beings, computers, and representational-computational versus hermeneutic-dialogical approaches to human cognition and communication. In H. Sinding-Larsen (Ed.), *Artificial intelligence and language. Old questions in a new key* (s. 47–76). Oslo: Tano.
- Rommetveit, R. (1990). On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind. In I. Marková & K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue* (s. 83–103). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Scott, P. (1998). Teacher talk and meaning making in science classrooms: A Vygotskian analysis and review. *Studies in Science Education*, 32, 45–80.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- *Svatoš, T. (2011). Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému. *Studia paedagogica*, 16(1), 175–190.
- *Šedřová, K. (2005). Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 55(4), 368–381.
- *Šedřová, K. (2009). Co víme o výukovém dialogu? *Studia paedagogica*, 14(2), 11–28.
- *Šedřová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- *Šedřová, K. (2012). Pedagogické efekty humoru ve výukové komunikaci. *Pedagogika*, 62(4), 426–441.



- *Šedřová, K., & Švaříček, R. (2010). Zamčlené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 15(2), 61–86.
- *Šedřová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 58(1), 13–33.
- Šedřová, 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.
- Thoms, J. J. (2012). Classroom discourse in foreign language classrooms: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 45(s1), s8–s27. doi:10.1111/j.1944-9720.2012.01177.x
- Tsui, A. B. M. (2012). Ethnography and classroom discourse. In J. P. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (s. 383–395). New York: Routledge.
- Tůma, F. (2013). Vybrané aspekty lingvistické teorie a metodologie ve výzkumu v didaktice cizích jazyků. In V. Janíková, M. Pířová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům II* (s. 9–22). Brno: Masarykova univerzita.
- *Vařurová, L. (2011). Genderově stereotypní vzorce chování v pedagogické komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 211–224.
- Vološinov, V. N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. (L. Matejka & I. R. Titunik, Přel.). New York: Seminar Press.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. (J. Průcha, Přel.). Praha: Portál.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Walshaw, M., & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78(3), 516–551. doi:10.3102/0034654308320292
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Herfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- *Wulf, C., Bittner, M., Clemens, I., & Kellermann, I. (2011). Komunikační praktiky v rámci kultury školy: uplatňování kultury uznání a respektu. *Studia paedagogica*, 16(1), 71–88.

Mgr. František Tůma, Ph.D.,
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31,
603 00 Brno; e-mail: tuma@ped.muni.cz



TŮMA, F. Dialogism and Research on Classroom Interaction: A review (1990–2012)

The aim of the present study is to review research on classroom interaction in the years 1990–2012. We understand classroom interaction to be the mutual influencing of teacher and learners while teaching and learning. Having outlined the development of research on classroom interaction since the 1960s, we view classroom interaction from the perspective of dialogism, which we define as a theoretical and epistemological framework assuming interaction as the unit of analysis. The review comprises studies published in four Czech educational journals. Out of 21 studies on classroom interaction, 13 studies were empirical. These studies were critically analysed in the light of dialogism. Important findings include the fact that a substantial number of empirical studies dealt with partial aspects of classroom interaction (mainly teacher questions and evaluation; learner responses). Apart from that, a number of studies abstracted from the context when analysing classroom interaction. In addition, in five studies theoretical background underlying classroom interaction was absent. These findings seem to suggest that dialogism was not employed in a number of empirical studies. Dialogism appears to be a relevant theoretical and epistemological framework for researching classroom interaction despite its being present to a greater extent in only three studies.

Key words: *classroom interaction, classroom communication, dialogism, educational research.*