Monologizace učitelových promluv ve vyučování

Hana Navrátilová

Abstrakt

Cílem předkládaného textu je prezentovat a diskutovat dílčí výzkumná zjištění zaměřená na podoby monologu a komunikační styly učitele na 2. stupni základní školy, které vedou k monologizaci jeho promluv v rámci výukové komunikace. Výzkum je postaven na kvalitativní analýze datového materiálu z nestrukturovaného pozorování výuky 6 učitelů na běžných základních školách, který zahrnuje jak terénní poznámky z přímého pozorování, tak především 24 transkribovaných videozáznamů vyučovacích hodin. Získaná data ukazují, že dominance učitele ve výukové komunikaci je stále silným faktorem a projevuje se v podobě vnořeného monologu, o jehož příčinách ve vazbě na monologizující komunikační styly učitele pojednává tento příspěvek.

Klíčová slova: výuková komunikace, komunikační styl učitele, monolog.

How Teachers use the Monologue in the Teaching

Abstract

The aim of this paper is to present and to discuss research findings focused on possible forms of a teacher's monologue and communication styles of teachers at lower secondary level of elementary school. These lead to using monologues in teacher's speech while giving instructions to the class. The research is based on qualitative analysis of data from non-standardised observation of 6 teachers during their practice at standard

elementary schools. The data include also field notes from direct observations and 24 transcribed video recordings. Obtained data show that the dominance of teachers talk in the class is still a powerful factor and is demonstrated in the form of embedded monologue. The causes of such a behaviour in relation to teachers' communication styles are discussed in this paper.

Key words: instructions, communication, teachers' communication styles, monologue.

Úvod

Můžeme konstatovat, že studie badatelů jednotlivců i celých výzkumných týmů v oblasti výukové komunikace, kam spadá naše výzkumné téma, patří k tradicím českého pedagogického výzkumu. Přehled o jejím vývoji v českém prostředí i náměty k diskuzi získáváme ve studiích Mareše (2009) nebo Janíkové (2009). Mezi významné mezníky můžeme zařadit vydání publikace Mareše a Krivohlavého (1998) s novým pohledem na interakci učitele a žáků perspektivou sociální psychologie, přínos longitudinálních výzkumů vedených Pražskou skupinou školní etnografie, obohacení výzkumných strategií o méně tradiční metody (např. z posledních let kvalitativně orientované výzkumy vedené Ústavem pedagogických věd FF MU nebo videostudie vyučování realizované Institutem výzkumu školního vzdělávání PF MU v Brně), které přinášejí aktualizovaná či zcela nová zjištění především k žánrům výuky a struktuře komunikace ve vyučování. Současná témata výzkumu výukové komunikace hledají nejen odpovědi na otázky vztahující se k reálným edukačním situacím, ale sledují i aktuální potřeby komunikace, která by vedla k efektivnějšímu učení žáků prostřednictvím dialogického vyučování (např. Molinari, Mameli, 2015; Šedová et al., 2014, Alexander, 2016).

Téma naší výzkumné práce, zaměřené na monologické promluvy učitele, vzniklo proto, že bychom rádi doplnili stav poznání výukové komunikace o zatím méně reflektovanou oblast. Monolog jako jednu z forem výukové komunikace nestavíme přitom dichotomicky ve vztahu k dialogu s cílem hodnotit jejich vzájemný přínos pro komunikaci mezi učitelem a žáky ve vyučování. Vzhledem k tomu, že analyzované záznamy v našem datovém materiálu od počátku ukazovaly, že monolog učitele je stále živým útvarem, snažíme se zjistit, jak učitel pracuje s monologickými žánry a jak monologizace jeho promluv probíhá. Naše pojetí monologu ve výukové komunikaci odpovídá tomu, že monolog ve vyučování se přiblížil podobě běžné mezilidské komunikace v tom, že dialog a monolog účastníků nemůžeme již oddělit pomocí ostré hranice, obě formy se prolínají (Hirschová, 2013). Ve shodě s přístupem lingvistů zkoumajících školskou komunikaci (např. Höflerová, 2003) tak nacházíme v promluvách učitele monologizovanou formu několika žánrů, které jsou součástí širšího dialogu mezi učitelem a žákem.

1 Výzkumná strategie

Pro výzkum monologických forem výukové komunikace jsme zvolili kvalitativní design. Naším záměrem je prozkoumat do hloubky monologické žánry vyskytující se v promluvách učitele. Základní metodou sběru dat pro tento výzkum se stalo nestrukturované pozorování, a to jak přímé za účasti výzkumníka ve výuce, které nám bylo umožněno u pěti participujících učitelů, tak i zprostředkované. Od počátečního seznamování se s terénem se přímé pozorování postupně stávalo zacíleným a zcela volné poznámky z terénu se přetavovaly do konkrétnějších postřehů výzkumníka zaměřených na monologické promluvy učitele. K terénním poznámkám z přímého pozorování pak máme k dispozici videozáznamy výuky, jejichž výhodou je přesné zachycení všech jevů probíhajících v konkrétní vyučovací hodině. Tento stěžejní datový materiál zahrnuje celkem 24 videozáznamů výuky u 6 učitelů na 3 běžných základních školách nacházejících se v krajských městech České republiky. Při volbě výzkumného souboru jsme vycházeli z toho, že míra výskytu monologické formy ve výukové komunikaci se zvyšuje zároveň se stupněm vzdělávání (Gavora, 2005), proto nás zajímá, jak se vyskytuje a jak funguje monolog na 2. stupni základní školy, kde bychom jinak mohli předpokládat převládající formy dialogické. Výběr předmětů zahrnuje jak humanitní, tak i přírodovědné vyučovací předměty, a to ve všech ročnících, jak dokládá následující tabulka.

Tab. 1

Přehledová tabulka pozorování u jednotlivých učitelů

Učitel	Počet videozáznamů	Vyučovací předměty	Ročník
Adam	4	český jazyk	6., 7., 8.
Adéla	4	zeměpis, matematika	7., 8., 9.
Dana	4	přírodopis, chemie, matematika	6., 8.
Jakub	4	dějepis, výchova k občanství	8., 9.
Eva	4	český jazyk	9.
Martin	4	fyzika	6.

Jména učitelů uváděná v tomto textu jsou smyšlená, požadavek etiky výzkumu pak zahrnoval také informovaný souhlas žáků zachycených na záznamech.

Videozáznamy vyučovacích hodin byly přepsány do datového transkriptu a všechny záznamy z pozorování byly pak podrobovány analýze, která vycházela nejdříve z opakovaného otevřeného kódování postupně přibývajících datového materiálu. Ve fázi, kdy data obsahovala záznamy od více učitelů, probíhala paralelně také analýza založená na konstantní komparaci, kdy jsme již porovnávali nejen data získaná u jednoho učitele, ale také mezi jednotlivými učiteli, což vedlo k formování typologie komunikačního

stylu zkoumaných učitelů ve vztahu k monologizaci jejich promluv. Následný proces kategorizace v několika fázích zahrnul tvorbu kategorií, jejich přeskupování při hledání vztahů mezi nimi, s cílem vytvořit nosný rámec pro vznikající teorii.

2 Výzkumná zjištění

Prvotním krokem při zahájení analýzy dat bylo jasné vymezení toho, co považujeme za monologickou promluvu učitele ve výukové komunikaci. Stanovili jsme si proto kritéria, podle nichž je monologem souvislá, rozsahem delší, tematicky uzavřená promluva učitele, vztahující se obsahem jak k učivu, tak i dalším aspektům výuky a patřící k některému z žánrů, jež jsme v datech identifikovali, ale v tomto příspěvku se jim nevěnujeme. Formální struktura monologu může být přerušena krátkým vstupem žáka či samotného učitele, který však plynule navazuje na předchozí neuzavřenou promluvu. Na základě analýzy datového materiálu pak rozeznáváme dvě podoby monologu učitele, které dále stručně představíme.

2.1 Samostatný monolog

Pojmenování tohoto typu monologické promluvy učitele naznačuje její oddělenost ve struktuře hodiny, přičemž se jedná jak o úvodní promluvu učitele na začátku vyučovací hodiny, tak i přechodové promluvy v jejím průběhu. Nacházíme v něm odkazování na stěžejní pojem či skupinu pojmů, které budou následně předmětem komunikace ve výuce. Monolog vázaný na učitelem prezentované téma prostřednictvím pojmů je tak určitým orientačním systémem jak pro učitele, tak i pro žáky, pokud však učitel téma indikuje jasně, bez nabalování dalších sdělení. Samostatný monolog se žánrově vztahuje nejvíce k expozičním žánrům, kdy učitel sděluje obsah (bohužel nikoliv cíle) výuky, vykládá, objasňuje či interpretuje zvolené poznatky, a k žánrům hodnoticím a instrukčním. Samostatný monolog je podnětným materiálem pro analýzu jazyka žánrů, z hlediska možných variací monologických promluv učitele je pak výzkumně zajímavější tzv. vnořený monolog.

2.2 Vnořený monolog

Analyzovaná data pozorování ukazují, že učitel často v rámci širšího dialogického úseku v komunikaci mezi ním a žákem či žáky přebírá kontrolu, projevuje se jako dominantní mluvčí, který vstupuje s monologickou promluvou do rozhovoru a potvrzuje opakovaně svou dominanci v řízení komunikace, což žáci převážně pasivně akceptují. Ve většině případů navazuje na monolog další dialog se žáky, který je však opět iniciovaný pouze

učitelem, jenž zakončuje souvislou monologickou promluvu otázkou pro třídu či vybraného žáka. Při analýze těchto promluv učitele se tak velmi brzy vynořila otázka: Proč se ve výuce v širším dialogu učitele se žáky objevuje monologická forma promluvy učitele?

Obr. 1

Schéma příčin vnoření monologu do výukové komunikace

Všechny kategorie odkazující k nalezení odpovědi na to, proč se do rozhovoru mezi učitelem a žáky „vnoří“ učitelova monologická promluva, zobrazuje uvedené schéma na obr. 1. Shrnutá zjištění k nejvýznamnějším kategoriím vnořeného monologu byla již dříve autorkou prezentována (viz Navrátilová in Wiegerová, Deutscherová 2016), budeme se tedy pro ilustraci věnovat jen jedné z nich, a tou je Závod s časem.

Domníváme, že hlavní příčinou vstupu učitele, který zbrzdí probíhající rozhovor, je vědomí časového limitu vyučovací hodiny a následně dalších období až do konce školního roku. Zda za přerodem rozhovoru mezi učitelem a žáky na dané téma, v němž by se dalo jistě dále pokračovat, stojí jen časové omezení, nebo malá trpělivost a kreativita učitele, z dat přesně nezjistíme. Více se však přikláníme k okolnosti, která bude společná většině učitelů, a tou je právě určitý závod s časem. Ve zkoumaných hodinách jsme navíc zaznamenali vícekrát neverbálně i verbálně vyjádřenou kontrolu učitele nad vymezenými minutami jedné vyučovací hodiny. O pocíťovaném „závodu s časem“ učitele dále podle nás svědčí i to, že zatímco v první fázi vyučovací hodiny se ještě objevuje otevření tématu hodiny rozhovorem učitele s žáky, během hodiny vymezené minutami od zvonění ke zvonění přibývá monologických promluv učitele,

který si uvědomuje, že pokud má téma hodiny stihnout, je potřeba komunikaci více řídit a odměřovat. Pro ilustraci uvádíme příklad monologické promluvy, jež nahradila možné odpovědi žáků, které se přitom měly týkat jejich vlastní zkušenosti s návštěvou jednoho z českých regionů. Po několika otázkách s velmi sporými odpověďmi však žáci nereagují dost rychle (nebo ani nemají zájem), a tak si slovo bere učitelka, popisuje místo na základě vlastních zážitků a nakonec zavelí „*tak nic, pojďme dál*“.

U: ...Tak, co byste chtěli třeba, co jste viděli, upoutávky navštívit, nebo co jste navštívili, zkusme si říct, jestli někdo něco navštívil.

Ž: Hrad v Ratibořicích.

U: Tak, ale Ratibořice všichni známe odněkud, ne? Říká vám něco třeba Staré Bělidlo?

Ž: Jo, Babička.

U: Babička, a kde žila kněžna?

Ž: Na zámku.

U: Na zámku, a jaký to byl zámek?

Ž: Ratibořický.

U: Ratibořický, takže tento kraj popisuje právě Božena Němcová v Babičce. No tak, co ještě... tam jsem teda také byla a byla jsem tam v květnu možná touto dobou, tam každý rok teda možná pořád ještě v květnu jeden týden v roce nějaký ochotnický soubor, nevím už ze kterého města, jestli třeba znáte, ale nevím, provází tím babiččiným údolím a přivítá vás tam. A je tam vlastně Babička je tam, prostě jsou v kostýmech těch postav z Babičky a provázejí vás tím údolím, kam jdete, totiž samozřejmě jdete do domečku, kde žila Babička, já nevím jdete do mlýna. Jo? Procházíte, oni, oni vás tam vlastně hrají takové malé scénky z té Babičky, anebo vás jenom provázejí, odpovídají na otázky, které máte. Je to celé v tom stylu devatenáctého století, ...takže je to takové trošičku sehrané nebo předčítají z té knížky něco a je to takové interaktivní. (2s) Tak nic, pojďme dál, co ještě by vás třeba napadlo v tomto kraji podle toho, co jsme slyšeli, je něčím zajímavý ten kraj?

3 Komunikační styl učitele jako faktor monologizace promluv

Každý učitel je nositelem osobitého komunikačního stylu, který demonstruje prostřednictvím verbálních i neverbálních prvků směrem k žákům, a který přímo ovlivňuje celý výukový proces (Richmond et al., 2009). Analýza našich dat ukazuje, že projevy komunikačního stylu lze zachytit také specificky ve vztahu k monologizaci učitelových promluv. Naše pojetí typologie tak odráží styl komunikace, který je provázán s jazykem žánru v těchto promluvách a může být samotnou příčinou vnoření monologu do probíhající

výměny replik mezi učitelem a žáky ve třídě. Vzhledem k tomu, že náš datový materiál obsahuje vždy záznamy čtyř vyučovacích hodin u každého učitele v různých třídách, umožňuje nám to náhled na jeho komunikační styl i s ohledem na možné proměny stylu, které bychom mohli předpokládat ve výuce odlišných skupin žáků a různých vyučovacích předmětů. Primární učitelův komunikační styl, který navenek projevuje, se totiž může měnit na základě situace a posluchačů, jak uvádí Richmondová (2009). Ve většině námi zkoumaných případů vztahujících se k monologizaci však zůstávali učitelé věrni svému dominantnímu stylu i v odlišných třídách či vyučovaných předmětech. K přepínání na jiný styl docházelo u tří učitelů v situacích vázaných na výukovou fázi, kdy se stali komentátory vlastní či žákovy práce, která měla demonstrovat vybraný jev učiva. V naší typologii tak rozlišujeme styly dominantní pro výuku daného učitele a styl pomocný, který nese právě pojmenování „komentátor“ (viz obr. 2).

Monologické promluvy zkoumaných učitelů nesly tedy komunikační prvky, které vedly k pojmenování dominantního komunikačního stylu pro každého učitele. Tyto styly jsou výrazně svázány s příčinami vnoření monologu učitele do probíhajícího výukového dialogu, které jsme si představili v předchozí kapitole, jak ukazuje následující úryvek z hodiny učitele Adama. Jeho styl „zabíhavého vypravěče“ (viz obr. 2) se typicky projevuje nadbytečnou monologizací pokládané otázky, nejistým vyjadřováním („... *ted' možná řeknu blbost, ...*“) a slovní vatou nabalovanou na podstatný obsah promluvy, která tak může odvádět pozornost žáků.

U: Tak a moje jednoduchá otázka. Řekněte mi, když Nova vyrobí SuperStar, na kterou se dívá, ted' možná řeknu blbost, ale na kterou se dívá odhadem tak dva miliony lidí, tak...

Ž: Víc.

U: Možná i víc, ted' když to spočítám, tak i se Slovenskem rozhodně víc, eee, když Nova vyrobí pořad za dva miliony a ČT dva, aby teda byla co nejvíce jim těch diváků ubrat, tak proč nenasadí něco stejně v uvozovkách kvalitního, tím myslím chytlavého pro ty lidi, ale proč tam v tu dobu dává třeba, ted' zase plácnu, třeba křesťanský magazín, na který se dívá asi tak tisíc lidí. Já to schválně zjednodušuju, já to nevím úplně přesně, ale v tom poměru s Česko hledá SuperStar je to rozhodně teda mizivé procento, proč ta dvojka tam nedá něco lepšího, proč nenatočí svojí SuperStar nebo něco takového.

(Učitel Adam, český jazyk, 6. třída)

3.1 Typologie monologizujícího komunikačního stylu učitelů

V analyzovaných záznamech šesti učitelů jsme postupně identifikovali komunikační styly, které znázorňuje následující schéma na obr. 2 a které spadají do dvou kategorií podle toho, jakým způsobem ovlivňují podobu komunikace ve třídě se zaměřením na prvky charakteristické pro monologické promluvy, vždy však vyjadřují určitou formu

dominance učitele. Komunikační styl orientovaný na řízení třídy patří učitelům, kteří se především verbálně, ale i s výraznou neverbální oporou projevu snaží ovládat třídu jako celek a používají k tomu strategie, které si dále popíšeme u jednotlivých stylů. Monologizace promluvy je důsledkem této snahy učitele o hlavní roli ve výukové komunikaci. Druhá kategorie komunikačních stylů orientovaných na řízení promluv, pak ukazuje na případy monologizace, kdy učitel je hlavním vypravěčem, tedy dominantním zprostředkovatelem obsahu svým žákům. Jeho promluvy vycházejí z potřeby realizovat se prostřednictvím obsáhlejších, nadstavbových monologů, často na základě asocičních vstupů, případně jde o komunikační styl, který odráží vyjadřovací schopnosti učitele v souvislé promluvě.

Obr. 2

Identifikované monologizující komunikační styly učitelů

Dominátor

Pro pojmenování tohoto komunikačního stylu jsme si vypůjčili přezdívku jednoho z úspěšných světových sportovců, abychom tak vystihli jeho podstatu – silnou strategii učitele ovládnutí třídy, která je podpořena také výraznými extra i paralingvistickými prostředky jako mimikou, zabarvením hlasu, hlasitostí a rychlostí projevu. Učitel zachovává tradiční komunikační strukturu IRF, avšak žáci jsou zavaleni monologickými promluvami, které nahrazují situace v komunikaci, kde bychom předpokládali častěji učitelem položenou otázku žákům. Zde se také projevuje, že pokud odpovědi žáků nejsou přesně takové, jak učitel požaduje, očekává, přebírá záhy kontrolu nad dialogem, ukazuje svou dominanci, což se projeví monologickým vstupem. Množství vnořených monologů u tohoto stylu spadá pod kategorii Závod s časem, kterou jsme stručně popsali v předchozí kapitole včetně příkladu, jež vystihuje charakteristickou podobu minimalizované komunikace ze strany žáků vyvolané podle nás právě daným komunikačním stylem učitele. Tento komunikační styl jsme identifikovali jako primární

u učitelky Adély, která paradoxně vytýká žákům, že při vlastních výstupech hovoří jen heslovitě, avšak sama se dále ve výukovém dialogu spokojí s jednoslovnou či jen neverbální naznačenou odpovědí žáků, kteří tak akceptují tento způsob jejich vzájemné komunikace a nejsou nijak motivováni k rozvitějším odpovědím na učitelčiny otázky. Iniciace komunikace žákem je výjimkou. Objevuje se nepřítomnost zájmu učitelky o pohled žáka, zároveň jsou promluvy učitelky typické častým vkládáním slovíčka „jo“, kdy vytváří dojem interakce, udržení spojení se žáky během monologu, avšak jejich reakci vlastně ani nepředpokládá.

Demonstrátor

Prostřednictvím tohoto komunikačního stylu učitel demonstruje svou pozici ve skupině, řízení třídy probíhá poutáním pozornosti žáků a stylizací učitele do role pohodáře, sledujeme snahu získat si žáky humorem a uvolněnou mluvou, učitel přepíná na nespisovnou řeč či nářečí, i jazykem tak demonstruje zdánlivou neformálnost v komunikaci se žáky. Monologické promluvy jsou nabalovány o vtipné historky, poznámky k dění ve třídě i mimo ni, komentáře k vlastní osobě. V promluvách učitele Martina, který zosobňuje tento styl, se však často objevují i osobně laděné negativní výroky k jednotlivým žákům, především těm, které si učitel zřejmě identifikoval jako problémové. Učitel neustále klade důraz na jedinečnost svého předmětu, což je v našem případě fyzika, upozorňuje žáky na rozdílné vyjadřování laiků v běžném životě a odborníků ve fyzice. Záznamy výuky tohoto učitele se staly zajímavým materiálem pro analýzu také proto, že pro máme nahrávky stejného obsahu vyučování pro dvě různé třídy. Ukazuje se nám tak, že učitel zachovává svůj komunikační styl i v interakci s odlišnými skupinami žáků.

Komentátor

Poslední z komunikačních stylů orientovaných na řízení třídy jako celku nepatří k dominantnímu stylu žádného z učitelů, ale identifikovali jsme jej jako pomocný, přechodný styl vázaný na vyučovaný předmět a jeho konkrétní obsah. Situace, kdy se učitel stává pro celou hodinu či její větší část komentátorem odpovídá výuce zaměřené na opakování učiva, kdy učitel nebo žáci pracují na zadaném úkolu u tabule. Přepíná přitom v průběhu řeči na mluvu v osobě žáka. (*...Já doporučuju si vždycky potom si ho rozpitvat. To znamená načrtnout si zvlášť podstavu, nevidím, co znám, co neznám, jestli můžu počítat ten obsah a načrtnout si plášť, to znamená tři nebo čtyři obdélníky, říkali jsme si, že je pro nás mnohem jednodušší bude vypočítat celý ten obdélník, celý ten plášť, jo, to je půlka.... Učitelka Adéla, matematika, 7. třída*)

Učitelé se tak ve vlastních monologických promluvách snaží verbalizovat žádoucí myšlenkové procesy žáků, neustále komentují práci žáka namísto pokládání otázek jak jemu, tak zbytku třídy. Objevuje se zde žánr, který jsme pojmenovali slovní demonstrace a který slouží jako průvodce žáka, jako podklad při jeho individuální práci nebo při předvedení probíraného jevu učitelem.

Svrázny vypravěč

První z představovaných komunikačních stylů, patřících do skupiny stylů orientovaných na řízení promluv učitelem, je charakteristický barvitým, atypickým jazykem, jaký si běžně nespojíme s předpokládanou reprezentativní mluvou učitele ve školním prostředí. Učitel však ovlivňuje pozitivně komunikaci tím, že po takto laděném monologu se častěji než u jiných učitelů objevuje spontánní reakce žáků, kteří přestávají být jen pasivními příjemci IRF struktury. V našich datech tento styl zastupuje učitelka Dana, vyznačující se skutečně osobitým projevem, jehož náznaky v podobě uvolněnější mluvy k žákům nacházíme i u jiných učitelů, avšak v tomto případě se jedná o dominantní styl, jaký sledujeme ve všech zaznamenaných vyučovacích hodinách této učitelky. V monologických promluvách pracuje s představivostí žáků, vyjadřuje se velmi svérázně („...já tady lítám jak hňup po třídě...“, „...když si zblblý sexem, nepřemýšlíš, valíš...“). Pro komunikační styl svérázného vypravěče dále platí, že je výrazně svázán s výskytem vnořeného monologu přinášejícího bonusovou informaci a přenos do světa za zdí školy, jak ilustruje i následující příklad.

U: Kdo pomáhá tatkoví doma?

Ž: Já.

U: Já? S čím? Když používáš sádro. Ano, Rudo, řekni jim to, ano.

Ž: Zasadrovat nějaké hřebíky.

U: Takže ano, tatínek jde připevnit, maminka se rozhodne mět vaši fotku na stěně, protože se ji líbíte a protože nechce na vás zapomenout, dá tatíkoví kladívko, hřebík, zatluče, dá si pověsit obrázek a tatínek bouchne do omítky a ona celá spadne, zasádruje, protože je šikovný, pěkně to zamaluje a hřebík drží, že jo. Před tím než malujete, tak se veškeré špáry zasádrují, zarovnaj, aby když už se ta zeď maluje, tak to, eee, působilo pěkně, takže používá se to doma na sádrování, hmm, různých otvorů, které potřebujete připevnit, zamalovat, ale jinak se taky používá na sádrování koho ještě? Kdo tu byl? Vendula byla taková polámaná, nebylas? Jo, ta Míša, ukaž nám sádro, už ji nemáš? Takže Míša ještě nedávno měla sádrovec na noze. Měla tam jakou sloučeninu, Báro? Co měla na noze Míša? Sádro, jaký je vědec, chemický vzorec? (Učitelka Dana, chemie, 8. třída)

Strhující vypravěč

Tento monologizující komunikační styl jsme nazvali strhujícím, protože učitel ve svých hodinách dokáže velmi expresivně a poutavě pojednat o daném učivu, projevuje se jako zanícený zprostředkovatel učiva žákům. Monologické vstupy jsou řízeny snahou zaujmout žáky, nadchnout je pro předmět, ovšem strhující projev učitele trpí právě tím, že přestává někdy vnímat žáky, své posluchače. Charakteristickým prvkem je monologizace otázek, převyprávění odpovědí žáků, byť byly správné.

Už při neformálních rozhovorech s některými účastníky výzkumu na jedné ze škol zazněly velmi pozitivně laděné hodnotící komentáře na jednu z tamějších učitelek, Evu, právě pro výuku, jakou si „*rádi chodí ostatní poslechnout.*“ Právě ona reprezentuje tento komunikační styl. Její výrazný hlasový projev přispívá k pracovní atmosféře ve třídě, jakou by učitelka Dana mohla efektivně využít, pokud by její monologické promluvy dokázaly strhnout také žáky, nejen ji samotnou či ostatní učitele.

Zabíhavý vypravěč

Komunikace učitele je v tomto případě charakteristická nabalováním výroků, opakováním již vyřčeného, explicitním vyjádřením nejistoty i tam, kde se vnoří do komunikace monolog, kterým chce učitel žákům něco objasnit. Nabalování vět se projevuje silně v případě monologizované otázky, jindy učitel uzavírá monolog otázkou, která tedy přechází v prostor pro žáky také se vyjádřit, ale znovu i za otázku vsouvá ještě doplňující, upřesňující sdělení. I v případech, kdy žáci odpovídají správně na položenou otázku, má učitel tendenci znovu ji převyprávět, aniž by sdělil novou informaci. Ztracení v monologu – tak se mnohdy mohou cítit žáci učitele Adama z našeho výzkumného materiálu. S jeho typickým projevem plným slovní vaty jsme čtenáře seznámili již v ukázce z vyučovací hodiny českého jazyka v úvodu kapitoly při popisu základních kategorií identifikovaných komunikačních stylů učitelů.

Povídkař

Do typologie učitelů – vypravěčů zahrnujeme také komunikační styl pojmenovaný Povídkář, protože na jednu stranu se zde prolínají prvky i z dalších vypravěčských stylů jako nabalování, expresivita a celková verbální dominance učitele, ale výrazně se odlišuje obsáhlostí monologických promluv. Vstup žáka do komunikace je však minimální, pouze k ujištění, že informace, které vyhodnotí jako důležité pro zápis do sešitu, zachytili správně. Domníváme se, že monologizace u tohoto stylu je výrazně vázána na učitelův vztah ke konkrétnímu předmětu. V našem případě jde o učitele Jakuba, kdy rozsah jeho monologických vstupů je způsoben snahou „převyprávět“ podrobně probírané historické události v rámci výuky dějepisu.

Závěr

Zkoumaný datový materiál přináší zjištění ukazující, že monolog učitele je stále živým útvarem a nacházíme jeho podoby ve všech analyzovaných hodinách, u všech učitelů. Učitel a jeho práce s tématem výuky, která se odráží v žánrech monologu, a dominance v řízení výukové komunikace způsobují, že v širší struktuře výměny replik se žáky rozvíjí své promluvy tak, že dochází k jejich monologizaci. V prezentovaném příspěvku jsme kromě zjištěných výchozích variant monologu učitele, především tedy vnořeného

monologu, chtěli poukázat na další významný faktor, který rozkryla analýza dat, a totiž komunikační styl učitele vedoucí k monologizaci komunikace. Ten je provázán i s pojmenovanými příčinami vnošení monologu do komunikace ve třídě. Jsme si vědomi toho, že náš vzorek učitelů je omezený, a tak přináší jen některé možnosti reálné podoby monologizace výukové komunikace. Přesto věříme, že i tato skromná typologie zkoumaných učitelů může přispět k diskuzi nad tématem monologických promluv učitele ve vyučování.

Literatura

- Alexander, R. (2016) *Towards dialogic teaching*. Dostupné online z http://www.misanortheast.ca/media/7365/lucy_towards_dialogic_talk.pdf.
- Beebe, S. A., Mottet, T. P. (2009). *Students and Teachers*. In W. F. Eadie (Ed.), 21st century communication: A reference handbook. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hirschová, M. (2013). *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum.
- Höflerová, E. (2003). *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Janíková, M. a kol. (2009). *Výzkum výuky – tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (2009). Posledních dvacet let výzkumu pedagogické interakce a komunikace v České republice (léta 1990–2009). In *Pedagogická komunikace v pedagogických, sociálních a filozofických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Molinari, L. & Mameli, C. (2015) Triadické interakce ve výukové komunikaci. *Studia Paedagogica*, 20(3), 7–19.
- Richmond, V. P., Wrench, J. S. & Gorhan, J. (2009) *Communication, Affect, & Learning in the Classroom*. San Francisco: Cafe Press.
- Šedová, K., Švaříček, R. & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šedová, K. et al. (2014) On the way to dialogic teaching: action research as a means to change classroom discourse. *Studia paedagogica*, vol. 19, n. 4.
- Wiegerová, A. & Deutscherová, B. (eds.). (2016). *Fórum mladých výzkumníků III. 2015: studentská magisterská a doktorandská konference IGA: sborník z konference konané 5. 11. 2015 ve Zlíně*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Kontakt

Mgr. Hana Navrátilová
Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně
doktorandka Filozofické fakulty MU v Brně
Mostní 5139, 760 01 Zlín
E-mail: hnavratilova@fhs.utb.cz