

UČITELOVA EVALUAČNÍ REPLIKA REALIZOVANÁ V RÁMCI VÝUKOVÉHO DIALOGU VEDENÉHO S JINOJAZYČNÝM ŽÁKEM

Kamila SEKEROVÁ

Abstrakt:

Vzhledem ke stále diferencovanějšímu sociokulturnímu složení české populace, musí být dnešní výchovně-vzdělávací instituce připraveny naplňovat také potřeby žáků-cizinců. Tak zvaná pedagogická komunikace se největší měrou odehrává akustickou formou a jejím nejvýznamnějším představitelem je výukový dialog. Právě tento útvar školské komunikace chápeme jako nejvhodnější pro rozkrytí konkrétních specifik, jež komunikace mezi českým učitelem a jinojazyčným žákem vykazuje. Předkládaný příspěvek přitom klade důraz na tzv. repliku evaluační, skrze níž může náležitě poučený pedagog nečeskému dítěti komunikaci v nově přijímaném jazyce výrazně usnadnit.

Klíčová slova:

pedagogická komunikace, funkce pedagogické komunikace, výukový dialog, iniciační replika, reaktivní replika, evaluační replika, jinojazyčný žák, multikulturní komunikace

Vlastní text

Nezbytnou podmínkou vyučování je bezpochyby komunikace. Právě skrze odevzdávání a přijímání tzv. pedagogických informací¹ má žák možnost otevřít se učebnímu obsahu a učitel tak naplňuje své výchovně-vzdělávací cíle. Je to právě mezosobní komunikace s učitelem, která pomáhá žákům orientovat se v učivu, řídí jejich proces učení, zintenzivňuje formativní účinek probírané látky a celkově stimuluje poznávací procesy žáků.

Pokud přistoupíme k pojmu „pedagogická komunikace“², který se dostává do popředí právě v prostředí školy, narazíme hned na několik problémů. Ty se týkají nejen nejednoznačného vymezení samotných hranic daného termínu (Zelina, In Tej a kol., 1989; Prokešová, Stuchlíková, 1990; Linhartová, 2001; Nelešovská, 2002, 2005 a další), ale také potíží s popisem jeho funkcí. Pedagogicko-lingvistické pojetí pedagogické komunikace však nejčastěji odkazuje ke Gavorově definici (1988, s. 22), která uvádí, že: „*Pedagogická komunikácia je výmena informácií medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Služi na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov. Informácie sa v pedagogickej komunikácii sprostredkujú verbálnymi i neverbálnymi prostriedkami. Pedagogická komunikácia sa riadi osobitnými pravidlami, ktoré určujú právomoci jej účastníkov. Má svoje priestorové a časové dimenzie [...] a svoju stránku formálnu, obsahovú a vzťahovú.*“

Všetchna tři zmíněná hlediska přitom nestojí izolovaně, ale vzájemně na sebe působí a v mnohém se výrazně ovlivňují:

1. **formální** stránka pedagogické komunikace je představovaná pravidly pedagogické komunikace;

¹ Jedná se o sociální informace, které si mezi sebou vyměňují učitel a žák ve specifickém (školním či jiném výchovném) prostředí (Tej a kol., s. 8).

² V odborné literatuře se můžeme setkat také s jinými variantami tohoto pojmu – např. bohemistka J. Svobodová (2000) ve svých odborných úvahách pracuje výhradně s termínem „školská komunikace“, pod nějž zahrnuje veškerou komunikaci realizovanou v prostředí školy.

2. **obsahovou** stránku reprezentuje předmět komunikace, tedy souhrn všech informací, které si učitel a žáci v procesu komunikace vyměňují;
3. **vztahová** stránka vykazuje zvláště silné vazby na předchozí dva aspekty, neboť volba a způsob podání komunikovaného obsahu jsou částečně ovlivněny vztahy mezi učitelem a žáky, které tvoří základ při formování pravidel pedagogické komunikace (Gavora, 1988, s. 56).

Podstatou takto uchopené pedagogické komunikace je důraz kladený především na dvě funkce, v rámci nichž vnímá Gavora popisovaný jev jako (1988, s. 26–28):

1. prostředek realizace výchovy a vzdělávání – podstata této funkce pramení ze skutečnosti, že výchovně-vzdělávací cíl, obsah ani zvolené metody práce nemohou v procesu výuky vystupovat přímo, ale pouze zprostředkovaně, tedy v podobě jak verbálních, tak neverbálních projevů učitele či žáků;
2. zprostředkovatele vztahů mezi komunikanty (učitelem a žáky, popř. žáky navzájem) – charakter těchto vztahů je předurčen sociálními rolmi, jež jsou jednotlivým komunikantům dány v průběhu učebního procesu.

Jiní autoři zabývající se touto problematikou (např. Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25; Zelina, In Tej a kol., s. 48–49 aj.) vydělují dokonce šest základních funkcí, které by měla komunikace v rámci výukového dění naplňovat. Patří sem:

1. naučit žáka myslet, řešit problémy – hovoříme o tzv. kognitivizaci žáka;
2. naučit žáka cítit – jde o citovou výchovu, jejímž cílem je pozitivní citová reakce žáka na pozitivní podnět a naopak;
3. motivovat a aktivizovat žáka, naučit ho být činným a iniciativním;
4. socializovat žáka – tedy rozvíjet jeho schopnost komunikace a kooperace;
5. axiologizace žáka – zahrnuje nejen schopnost orientace v základních hodnotách, ale také způsobnost je zdůvodnit;
6. kreativizace žáka ve smyslu učení se tvořivému životnímu stylu jako stylu sebezdokonalování a seberealizace.

Typickým reprezentantem akustické pedagogické komunikace probíhající oběma směry je tzv. výukový (školský) dialog. Obecně je pro dialogickou komunikační situaci nezbytné naplnění dvou předpokladů – přítomnost komunikačních partnerů, která umožňuje vzájemný kontakt a okamžité reagování, a jistý stupeň řečové aktivity obou komunikantů. Kromě těchto dvou bodů vytyčil Gavora (2005, s. 71–72) ještě další podmínky, na jejichž základě můžeme komunikaci dvou nebo více lidí charakterizovat jako dialog:

- střídání replik³ a s nimi související střídání sociálních rolí produktora a recipienta;
- reakce jednoho z komunikantů na druhého;
- aktivní percepce;
- obsahová jednotnost;
- záměrnost dialogu.

Avšak komunikát vznikající v prostředí školy je do značné míry typizovaný. Nejenže výrazně směřuje k nutné aktivizaci žáků, ale měl by být také klíčovým prostředkem vedoucím k tomu, aby se žáci sami naučili rozhovor vést⁴. Dále je jeho specifická dána také výslednou podobou, ta je určena záměrem konkrétní školy coby instituce (primárně je pedagogická komunikace zaměřena na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů).

³ Replikou rozumíme tu část dialogu, kterou vysloví najednou, bez přerušení jeden mluvčí. Můžeme říci, že replika disponuje jednotou mluvčího a času.

⁴ Podle výzkumů rumunské badatelky T. Slamy-Cazacu se už u dvou až tříletých dětí objevuje tzv. „zspolečenštělá“ řeč, což se projevuje tím, že jsou schopny bez větších problémů vést rozhovor ve vlastním slova smyslu (1966, s. 57).

Z pohledu přesně definované zaměřenosti školské komunikace je tedy dialog mezi učitelem a žákem poměrně pravidelným střídáním tří základních dialogických replik:

1. **repliky iniciační** vedené učitelem a sloužící k aktivizování dítěte a k podnícení jeho řečového projevu;
2. **repliky reaktivní** přisuzované zpravidla žákovi, který při znalosti kontextu reaguje na učitelovu předešlou komunikační aktivitu;
3. **repliky evaluační** pronášené osobou učitele; typická právě pro školní komunikaci, neboť nutnost reagovat na to, co dítě říká, je dána společenskou rolí učitele.

Struktura výukového dialogu tedy není ohraničena pouze otázkou a odpovědí, jak je tomu v běžné komunikaci, ale pevnou součástí je také hodnocení či komentář vyslovené odpovědi. Je to právě poslední část školské triády, která představuje specifikum komunikace ve škole. Ve správně vedeném výchovně-vzdělávacím procesu učitel zkrátka musí zaujmout hodnotící stanovisko k žakově odpovědi, neboť žák tuto repliku očekává. „*Nutnost vyjádřit se k tomu, co dítě říká, vyplývá ze sociální a komunikační role učitele. Nelze ji zrušit, ani v rámci hry převést zodpovědnost na jiné komunikanty.*“ (Höflerová, 2003, s. 80)

Pedagog má v podstatě dvě možnosti, jak žakovu odpověď klasifikovat – buď ji potvrdí, nebo zamítne. Obě tyto varianty může realizovat prostřednictvím několika druhů evaluačních replik, jejichž typologii nastiňuje Gavora (2005, s. 86–89). Pokud učitel s reaktivní replikou žáka souhlasí, činí tak nejčastěji těmito způsoby:

1. **akceptace odpovědi**, kdy učitel potvrdí žakovu odpověď, a to zpravidla velmi stručně a neutrálně;
2. **echo odpovědi** spočívající v zopakování nebo parafrázování správné odpovědi;
3. **elaborace odpovědi** neboli rozšíření, doplnění žakovy odpovědi;
4. **pochvala žáka** představuje nejen prostý souhlas se správností odpovědi, ale také její vyzdvižení a ocenění.

V rámci výukového dialogu s nečeským žákem se zpravidla nesetkáváme s jednoduchým konstatováním správnosti dané odpovědi. Také pouhé neverbální vyjádření, které uvádí Höflerová (2003, s. 81) jako poměrně častý způsob učitelovy reakce, jsme v rámci školské komunikace s cizincem téměř nezaznamenali. Učitel se většinou snaží žáka pochválit, dodat mu odvalu do další práce. Vůbec nejčastěji používanou podobou pedagogovy evaluační repliky na správnou odpověď bývá **elipsa tvořená rozličnými příslovci** (např. *dobře, super, výborně*), popř. **částicemi** – např.⁵:

Dialog č. 1 (TM = Ti-Ming, žák korejské národnosti)

K	R	ř.	
U	100	141	Ti-Mingu ↑ pojď k tabuli a zkus podtrhnout všechno jídlo ↓ / všechna slova která označují JÍDlo ↓ potraviny ↓ to co jíš ↓ / tak co myslíš ↓ ☺
TM	102	142	[Ti-Ming podtrhává na tabuli] chléb ↑
U	103	143	ano ↓
TM	104	144	okurka ↑
U	105	145	no ↑
TM	106	146	a máslo ↓
U	107	147	↓ ano ↓ super ↓ bezvadně ↓

⁵ Veškeré nahrávky výukových dialogů byly získány v období od září 2006 do listopadu 2007 na dvanácti základních školách, do nichž pravidelně docházel jinojazyčný žák. Pro zachycení dat byla zvolena metoda audiozáznamu, která kromě obsahové stránky zahrnuje také zvukový záznam kvality mluveného slova. Ačkoli byly pro účely našeho příspěvku využity pouze úryvky mapující komunikaci mezi učitelem a jinojazyčným žákem, původně byly pořízeny kompletní doslovné přepisy vyučovacích jednotek, a to z toho důvodu, že také reakce ostatních žáků, popř. učitelovy repliky k celé třídě mohly výrazně pozměnit komunikační kontext.

Dialog č. 2 (H = Honzík, žák vietnamské národnosti)

K	R	ř.	
U	23	29	jak rozdělujeme pssst / hlásky ↓
H	24	30	hlásky rozdělujeme na /
U	25	31	pssst ↓
H	26	32	samohlásky a souhlásky ↓
U	27	33	výborně ↓ teď si zasloužíš tečku ↓ / jak rozdělujeme samohlásky ↓ ☺

Také replika typu **učitelského echa** se objevuje poměrně hojně a nutno podotknout, že v komunikaci s malým cizincem bývá hodnocena jako poměrně užitečná, neboť učitel tímto způsobem svého svěřence vhodně ujišťuje o správnosti jeho odpovědi, popř. ji doplňuje o další skutečnosti nutné ke komplexnímu pochopení (viz dialogy č. 3 a 4). Jedním z problematičtějších druhů je pedagogovo echo, které náhle přeruší žákovu repliku požadavkem na okamžitou nápravu zjištěného nedostatku. Zvláště u jinojazyčných dětí je tento způsob zcela nevhodný, protože u žáků-cizinců nikterak neeliminuje obavu z nově přijímaného jazyka – v našem případě češtiny (viz dialog č. 5).

Dialog č. 3 (T = Tomáš, žák vietnamské národnosti)

K	R	ř.	
U	201	282	ano ↓ o KOM o ČEM ↓ o přestávce ↓ dobře ↓ / jezdil na kolečkových
		283	bruslích ↓ BRUslích ↓ / NA kolečkových bruslích ↓ NA kolečkových
		284	bruslích ↓
ŽŽ	202	285	[děti zvedají nad hlavu tabulky s číslem příslušného pádu]
U	203	286	Tome ↑
T	204	287	šestý pád ↑
U	205	288	ještě jednou nahlas ↓ řekni to ↓
T	206	289	šestý ↓
U	207	290	šestý pád ↓ na KOM na ČEM jezdil ↓ ano šestý pád ↓ výborně ↓

Dialog č. 4 (I = Ivan, žák bulharské národnosti)

K	R	ř.	
U	86	121	komár ↓ / a ↑ vši blechy ↓ ano ↓ dobrá ↓ a teď jsme měli šestku ↓ / takže
		122	áčko hmyz s proměnou nedokonalou ↓ nejdříve mi vysvětli co to
		123	znamená Ivane ↑ když je proměna nedokonalá ↓ ☺ / nedokonalá ↓
I	87	124	∅
U	88	125	že v tom vývoji ↑ no ↑
I	89	126	že v tom vývoji vypadá furt stejně ↓
U	90	127	vypadá furt stejně ↑ když je nedokonalá ↓ tak tam máš pravdu že
		128	z vajíčka
		129	se vylíhne ↑ co ↑
I	91	130	//
U	92	131	LARva ↓
I	93	132	larva ↓
U	94	133	a ta se podobá ↑
I	95	134	podobá dospělci ↓
U	96	135	dospělci ↓ výborně ↓ / takže ptám se jestli je to hmyz s proměnou
		136	nedokonalou ↓ ☺ / říkejte ano nebo ne ↓ bělásek ↑ ☺

Dialog č. 5 (H = Honzík, žák vietnamské národnosti)

K	R	ř.	
---	---	----	--

U	126	163	co bys udělal ↑ ⊙ // jak bys to vyřešil ↑ ⊙ Honzi ↓
H	127	164	o / já bysem =
U	128	165	= no ↑ / co bude v tomto případě nejlepší ↓ ⊙
H	129	166	o / asi otázka ↓ / zeptám se na =
U	130	167	= pádová otázka ↓ ne ↑

V případě, že se žák dopustí chyby, rozlišuje odborná pedagogická literatura opět čtyři varianty možného přístupu učitele. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 100–101) uvádí tyto způsoby, jimiž učitel obvykle reaguje na omyl svého žáka:

1. **detekce chyby**, kdy učitel dává žákovi najevo, že došlo k chybě, neurčuje však místo ani druh chyby;
2. **identifikace chyby** pramenící z toho, že učitel žákovi „napovídá“, kde se dopustil chyby;
3. **interpretace chyby** se snaží žákovi zprostředkovat příčinu jeho omylu tím, že poukazuje na zdroj nepřesností;
4. **korekce chyby** realizovaná jako poskytnutí správné odpovědi ze strany učitele.

Při analýze námi zaznamenaných dialogů jsme narazili na všechny výše uvedené typy reaktivních replik. Detekce chyby jako nejjednodušší způsob, který může učitel pro rozkrytí nesprávné odpovědi zvolit, se však objevovala nejčastěji – např.:

Dialog č. 6 (T = Tomáš, žák vietnamské národnosti)

K	R	ř.	
<i>[...] děti se střídají jedno za druhým v určování rodu u podstatných jmen [...]</i>			
T	131	187	ulice ↓ ten ulice o / to ulice ↓
U	132	188	[učitelka kroutí nesouhlasně hlavou] tak jak to bude ↓ ⊙ děcka
		189	poradíme ↑
ŽŽ	133	190	ta ulice ↓
U	134	191	TA ulice ↓ takže je to rod =
T	135	192	= ženský ↓
U	136	193	ženský ↓ Jindro ↑

Dialog č. 7 (T = Thai, žák korejské národnosti)

K	R	ř.	
U	47	65	had ↓ to je auto / to je =
Ž	48	66	= vlak ↓
U	49	67	to je slunce / to je ↑ Thaii ↑
T	50	68	o noc ↑
U	51	69	ne ne / to je slunce / to je // Kristýnko ↑
Ž	52	70	mrak ↓
U	53	71	ano ↓ tak se nám to podařilo ↓ / tam se některá slova rýmovala ↓

Dialog č. 8 (T = Thai, žák korejské národnosti)

K	R	ř.	
U	108	141	kde je hajný / tam je // Kristiáne ↑
Ž	109	142	pes ↓
U	110	143	pes ↓ / kde je potok / tam je // Thaii ↑
T	111	144	o voda ↓
U	112	145	to je pravda / ale tak to v básničce nebylo ↓ / kde je potok / tam je =
Ž	113	146	most ↓

Pedagog může přirozeně podle svého vlastního uvážení použít jakýkoliv způsob reakce na chybu. Někdy je skutečně zcela dostačující, pokud žákovu nepřesnost pouze detekuje. Jak ale ukazují vybrané přepisy výukových dialogů probíhajících mezi učitelem a jinojazyčným žákem, nejedná se o řešení ideální. Učitel, který neupřesní místo či povahu konkrétní chyby, neposkytne cizinci dostatek nutných informací k tomu, aby dokázal chybu identifikovat a následně opravit. Správná odpověď je pak nejčastěji na učiteli samotném, popř. na českých spolužácích.

Závěrem nezbývá než dodat, že správně realizovaný výukový dialog má žáky naučit kritickému myšlení, schopnosti uchopit myšlenku a adekvátně s ní pracovat (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, s. 8). V případě komunikace s nečeským žákem by však učitelé měli spatřovat jeho primární funkci jinde – veškeré řečové strategie by měly být vedeny tak, aby cizinci nabídly co nejvíce komunikační jistoty a směřovaly tak k žádoucí eliminaci strachu z nově přijímaného jazyka.

Literatura:

1. GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.
2. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.
3. GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E.; NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000.
4. HÖFLEROVÁ, E. *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: PdF OU, 2003.
5. LINHARTOVÁ, D. *Pedagogická komunikace pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2001.
6. MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity, 1995.
7. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: PdF UP, 2002.
8. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005.
9. PROKEŠOVÁ, L.; STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: PdF v Českých Budějovicích, 1990.
10. SLAMA-CAZACU, T. *Dialog u dětí*. Praha: SPN, 1966.
11. SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000.
12. TEJ, J. a kol. *Úvod do pedagogickej komunikácie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989.

Použité značky a zkratky:

↑	koncová intonace stoupavá
↓	koncová intonace klesavá
/	pauza (při delší pauze se počet značek zvyšuje)
☺	otázková platnost výpovědi
∂	hezitační zvuk
=	přerušení předcházející repliky
mandaRINKA	důraz na části slova
kom.	komunikant
U	komunikantem je učitel
Ž	komunikantem je žák
R	replika

TEACHER'S EVALUATION REPLICA PERFORMED WITHIN THE EDUCATIONAL DIALOGUE LED WITH THE OTHER-LANGUAGE PUPIL

Summary:

Regarding the more and more differentiated socio-cultural structure of Czech population the contemporary educational institutions must be also ready to fulfil the needs of pupils-foreigners. So called school communication happens mainly in acustic form and its most significant representative is the educational dialogue. It is that what we understand as the most suitable for uncovering concrete specifics which the communication between Czech teacher and other-language pupil holds. The presented paper lays emphasis on so called evaluation replica through which could the well instructed teacher significantly facilitate the communication to the nonczech pupil in a neuly adapted language.

Key words:

pedagogical communication, functions of pedagogical communication, educational dialogue, initiation replica, reactionaly replica, evaluation replica, other-language pupil, multicultural communication

Kontaktní adresa:

Mgr. Kamila Sekerová, Ph.D.
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Mlýnská 5
Ostrava 701 03
kamila.sekerová@osu.cz
Tel.: 597 09 27 13