

# ZAMLČENÉ HODNOCENÍ: ZPĚTNÁ VAZBA VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

## CONCEALED EVALUATION: FEEDBACK IN THE EDUCATIONAL COMMUNICATION AT LOWER SECONDARY SCHOOLS

KLÁRA ŠEĐOVÁ, ROMAN ŠVARŘÍČEK

### Abstrakt

*Text představuje empirickou studii, která na základě dat z terénního výzkumu popisuje mechanismy poskytování zpětné vazby ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. Ukazuje, že zpětná vazba má sice své pevné místo v komunikační struktuře, avšak je jí vlastní jistá vyprázdněnost, neboť učitelé jeví tendenci vyhýbat se explicitním hodnotícím výrokyům.*

### Klíčová slova

*zpětná vazba, hodnocení, výuková komunikace, koncept lešení*

### Abstract

*Based on a field research, this contribution is an empirical study describing the mechanisms of providing the feedback in educational communication in lower secondary (11-15) education. It reveals that the feedback holds its place in the communication structure but there is a certain blankness in it, for teachers seem to deliberately avoid making explicit evaluation statements.*

### Keywords

*feedback, evaluation, educational communication, scaffolding*

## Úvod

V této studii se chceme zabývat problémem zpětné vazby a hodnocení ve výukové komunikaci mezi učitelem a žáky na základní škole. **Zpětnou vazbu** chápeme jako informaci určenou žákovi, která jej má informovat o tom, jak probíhá proces jeho učení (Mareš, Krívohlavý, 1995). Ve výukové komunikaci přichází zpětná vazba bezprostředně poté, co žák podá nějaký výkon (například odpoví na otázku učitele), a předpokládá se, že žák na jejím základě reguluje svůj další učební postup, což vede ke zlepšení jeho výkonu v budoucnosti.<sup>1</sup>

Zpětná vazba obsahuje vždy nějaké prvky **hodnocení**. To lze definovat jako „interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování“ (Slavík, 1999, s. 187). Na tomto místě nás nebude zajímat finální, sumativní hodnocení žakovských výsledků, nebudeme se tudíž koncentrovat na fenomén známkování a vytváření známky, nýbrž nás zajímá mikro-rovina hodnotících procesů, tedy různé typy hodnotících zpráv, které žáci dostávají v rámci běžné komunikace ve vyučovací hodině.

Porozumět mechanismům zpětné vazby se zdá být při studiu výukové komunikace velmi důležité, a to zejména v kontextu konceptů lešení a dialogického vyučování.

Vygotskij upozornil na to, že vyučovaný jedinec se nejlépe učí tehdy, když jej vyučující vede k potenciální rovině výkonu (doslova k intelektuálně vyšší oblasti). V této souvislosti zavádí Vygotskij termín zóna nejbližšího vývoje – tato zóna je vymezena rozdílem mezi aktuálním samostatným výkonem žáka a tím, čeho je schopen dosáhnout s pomocí učitele, rodiče nebo spolužáků. Předpokládá se přitom, že „to, co dnes dítě vykoná s pomocí dospělých, bude v blízké budoucnosti schopno vykonat samostatně“ (Vygotskij, 1976, s. 313).

Pomoc dospělého může mít řadu různých podob, nejčastěji se ovšem v této souvislosti uvažuje jednak o otázkách, které učitel dítěti klade, aby stimuloval jeho myšlení, jednak o zpětné vazbě, prostřednictvím které mu poskytuje informace o dosaženém pokroku. Další autoři – především Bruner (1986) rozvinuli tuto myšlenku v konceptu lešení (*scaffolding*) či dialogického

---

<sup>1</sup> Podle Mareše a Krívohlavého (1995) má zpětná vazba hned několik funkcí: 1) funkci regulativní, neboť umožňuje řídit žakovu činnost; 2) funkci sociální, neboť vede k utváření vztahů mezi učitelem a žáky; 3) funkci poznávací, neboť žák může jejím prostřednictvím lépe poznat učivo, učitele i sebe sama; 4) funkci rozvojovou, neboť žák může zpětnou vazbu využívat k vlastnímu rozvoji.

lešení (*scaffolding dialogue*). Na základě empirického pozorování matky a dítěte Bruner vytvořil teorii, která zachycuje, jak matky pečlivě sledují, jaké informace dítěti dávají a postupně je navyšují. Studie Ninia a Brunera (1978) ukazuje, že dialogické lešení se objevuje už u komunikace matky a dítěte, kdy matka imituje dítě, ale posléze odpověď mírně opravuje. Podle autorů tento dialog umožňuje dítěti pochopit význam slov. Předpokládá se, že koncept lešení najdeme jak při osvojování si jazyka, tak u socializace do rozmanitých rolí v dospělosti.<sup>2</sup>

Koncept lešení podle Brunera označuje proces, kdy „dospělý vstupuje do takového dialogu s dítětem, který dítěti poskytuje rady a podporu, což mu umožňuje zdotat překážku, vede dítě i v dalších krocích, dokud dítě není schopné rozpoznat význam těchto kroků samo“ (1986, s. 132). Aplikace do oblasti pedagogické komunikace je zřejmá: výukový dialog mezi učitelem a žáky je chápán jako možné lešení, neboť řeč je klíčovým zdrojem kognitivního rozvoje dítěte. Vzdělávání je potom nahlíženo jako dialogický proces, do něž vyučující i žáci vnášejí určité významy a společně je reflektují a zpracovávají. Mercer (2000) v této souvislosti používá termín intermentální rozvojová zóna (*intermental development zone*), čímž má na mysli zónu aktuálního dialogu mezi učitelem a žákem, v němž učitel reprezentuje úroveň myšlení a vyjadřování, ke které se má žák postupně blížit. Tyto a podobné myšlenky ústí ve vytýčení ideální formy školního vyučování, v němž je dialogu užíváno jako lešení. Alexander (2004) tento typ výuky označuje jako dialogické vyučování<sup>3</sup>, Wells (1999) používá termín dialogické zkoumání<sup>4</sup>, Skidmore (2006) dialogická pedagogika<sup>5</sup>.

Uvedené ideje a teorie se v různé míře stávají předmětem empirického výzkumu. Nejčastěji jsou zkoumány učitelské otázky, coby základní stavební kámen výukového dialogu, přičemž se výzkumníci zaměřují především na míru jejich otevřenosti a kognitivní náročnost (srov. např. Applebee et al., 2003; Gayle, Preiss, Allen, 2006; Parker, Hurry, 2007). Opakovaně přitom konstatují výraznou převahu uzavřených otázek nízké kognitivní náročnosti, což je v rámci diskuse o lešení vnímáno velmi nepříznivě.

Domníváme se však, že zkoumat zpětnou vazbu učitele na repliku žáka je neméně důležité, neboť teprve při ní se vyjevuje záměr učitele. Smithová a Higginsová (2006) ukázaly důležitost zpětné vazby prostřednictvím analýzy

<sup>2</sup> Zde se Brunerova koncepce liší od Vygotského svojí šíří, neboť lešení je hybnou silou při formování psychických funkcí. Více o obou konceptech viz například Petrová, Pupala (2008).

<sup>3</sup> Dialogic teaching.

<sup>4</sup> Dialogic enquiry.

<sup>5</sup> Dialogical pedagogy.

videozáznamů reálného vyučování v britských školách nižší sekundární úrovně. Zpochybnily přitom předpoklad, že otázky učitele samy o sobě umožňují posoudit charakter výukové komunikace. Abychom totiž dokázali rozhodnout, zda učitel položil otevřenou či uzavřenou otázku, musíme zjistit, jak nakládá se žákovskými odpověďmi. Může totiž například docházet k tomu, že neočekávané odpovědi na otázku, která působila jako otevřená, bude označovat za špatné a bude trvat na jediné variantě správné odpovědi.<sup>6</sup> Podle Smithové a Higginsové je to tedy právě zpětná vazba, co určuje kvalitu třídního dialogu.

Stejně jako se v zahraniční literatuře objevuje setrvalá nespokojenost s povahou učitelských otázek, rovněž zpětná vazba ze strany učitele bývá podrobována kritice. Například Myhillová a Warrenová (2004) na základě videostudií reálných vyučovacích hodin konstatují, že učitelé spíše než řešení poskytují dětskému myšlení svěřací kazajku! Problematické odpovědi na vlastní otázky ignorují a navádějí dítě, aby uhodlo správnou odpověď, aniž by mu nějakým způsobem interpretovali důvody jeho neporozumění.

U nás aktuální empirické nálezy na téma zpětné vazby ve výukové komunikaci v podstatě absentují, k dispozici máme starší výzkum Vaňka (in Mareš, 1995) poukazující na to, že čeští učitelé používají úzkou škálu zpětnovazebních postupů, mezi nimiž dominuje jednoduchá pozitivní odpověď následovaná přechodem k dalšímu tématu. Zároveň Vaněk upozorňuje, že zpětná vazba nenásleduje pravidelně po každé odpovědi. Tyto výsledky neznaznačují, že by byla práce se zpětnou vazbou českými učiteli v 80. letech minulého století nějak systematictěji rozvíjena a že by zpětná vazba mohla sehrávat významnější roli v procesech žákovského učení. Zajímá nás proto, jak se s úkolem poskytovat žákům zpětnou vazbu vypořádávají učitelé v současnosti.

### Metodologie empirického šetření

Cílem tohoto textu je proto na základě dat z terénního výzkumu popsat mechanismus učitelské zpětné vazby, tak jak se objevuje v běžných vyučovacích hodinách na 2. stupni základní školy. Klademe si následující otázky: **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 odpověď žáka? Do jaké míry se praxe na základní škole blíží konceptu dialogického řešení?**

<sup>6</sup> Tento způsob poskytování zpětné vazby označuje Šeďová (2005) jako dodatečné uzavírání položené otázky.

Data, která zde budeme prezentovat, byla pořízena v rámci projektu Komunikace ve školní třídě, jenž je aktuálně řešen na půdě Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Jde o terénní výzkum etnografického charakteru, v němž jsou data získávána prostřednictvím pozorování a videonahrávek vyučovacích hodin, dále prostřednictvím hloubkových rozhovorů s učiteli a dotazníků pro žáky. Na výzkumu participovaly čtyři základní školy, v každé z nich byli ke spolupráci získáni čtyři různí učitelé; ve všech případech šlo o učitele 2. stupně vyučující český jazyk, dějepis nebo občanskou výchovu. Ve výsledku jsme tedy měli k dispozici 16 učitelů působících v 16 různých třídách. S každým z těchto učitelů jsme nejprve provedli vstupní rozhovor týkající se obecně jeho přístupu ke komunikaci se žáky a jeho koncepce žáků v dané třídě.<sup>7</sup> Následně jsme realizovali sérii pozorování v jeho hodinách zakončenou dvěma videonahrávkami. Vždy jsme nahrávali celou vyučovací hodinu, počínaje vstupem učitele do třídy, konče jeho odchodem ze třídy. Tyto nahrávky (celkem 32 lekcí) jsme následně doslovně přepsali a dále je analyzujeme jednak metodami deskriptivní statistiky, jednak metodami kvalitativní analýzy za pomoci softwaru ATLAS.ti (verze 5.6). Bezprostředně po ukončení nahrávání jsme všem žákům v každé třídě distribuovali dotazník zaměřený na jejich vlastní vnímání komunikace v uplynulé hodině. Na závěr (s jistým časovým odstupem) jsme provedli závěrečné rozhovory s učiteli, jejichž schéma bylo sestavováno individuálně pro každého učitele, přičemž jsme se snažili získat co nejvíce informací o specifických jevech, které jsme ve výuce toho kterého učitele zaznamenali. Celý sběr dat probíhal od září 2009 do února 2010.

V této studii pracujeme s daty z videostudií. Jde o metodu umožňující získat (a především fixovat pro další analýzu) maximálně komplexní informaci o dění v hodině. Při přímém pozorování je pozornost výzkumníka vždy velmi selektivní a jeho zápisky či záznamové archy jsou nutně fragmentární. Metoda videostudie má ovšem také své limity, z nichž nejvýznamnější jsou dva.<sup>8</sup>

Za prvé je situace, kdy jsou ve třídě přítomni další lidé vybavení záznamovou technikou,<sup>9</sup> nepřirozená. Vzniká podezření, že pozorování učitelé i žáci, vědomi si přítomnosti kamer, mění svoje chování. Tento efekt jsme se

<sup>7</sup> Šlo o polostrukturované rozhovory s měkkým tazatelským schématem, délka rozhovorů byla kolem 45 minut.

<sup>8</sup> Fakt, že záznam komunikace ve třídě představuje obtížný úkol, reflektuje řada výzkumníků (např. Svatoš, 1993).

<sup>9</sup> Každá hodina byla nahrávána na dvě kamery. Jedna z nich byla umístěna v zadní části třídy a snímala učitele a jeho pohyb po třídě. Druhá byla umístěna v přední části třídy a snímala třídu jako celek, záznam z ní sloužil především k rekonstrukci chování žáků.

snažili zmírnit tím, že do každé ze tříd docházel jeden z výzkumníků jako pozorovatel již před započatím natáčení, opakovaně seděl v průběhu vyučování tiše v zadní lavici a dělal si poznámky. Míra obeznámenosti výzkumníka se třídou a s učitelem ve chvíli natáčení byla tedy již značná. To se podílelo na snížení obav učitelů z natáčení, které byly na počátku zřetelné.<sup>10</sup> Zároveň jsme měli možnost porovnat hodiny „na kameru“ s hodinami, které jsme předtím sledovali bez záznamu, přičemž jsme si nepovšimli výraznějších rozdílů.<sup>11</sup> Lze namítnout, že i samotná přítomnost pozorovatele mění chování pozorovaných. S tím lze souhlasit, domníváme se však, že učitelé, stejně jako žáci, jsou schopni měnit své chování (na tak značné časové ploše) jen v omezené míře. Učitelé jsou například schopni chovat se k žákům vlídněji než obvykle, nejsou však schopni zásadně měnit své způsoby tázání či hodnocení žáků. Stejně tak u žáků předpokládáme například omezení rušivého chování, ne však změny ve spontánním kladení výukových otázek učiteli či pohotovosti v odpovědích na otázky učitele.

Druhým limitem je citlivost zvukového záznamu – ne vždy byly všechny repliky zaznamenány zcela srozumitelně – a zároveň fakt, že se ve třídě odehrává často více komunikačních akcí současně. Například na otázku učitele mohou odpovídat zároveň dva různí žáci, přičemž on sám dále věnuje pozornost jen jedné z těchto odpovědí. Snažili jsme se přepisovat komunikační linku mezi učitelem a žáky. Zaznamenávali jsme i žakovské odpovědi, na které učitel nereagoval, do přepisu však není zahrnuto například povídání si žáků mezi sebou v lavici – to nám naše technika jednak neumožnila, jednak by byl výsledný přepis velmi komplikovaný.

Záznamy, které jsme ve výsledku pořídili, bereme jako přibližnou rekonstrukci dění ve vyučovací hodině. Jsme si vědomi jejich nedokonalosti, zároveň je to podle našeho mínění nejlepší dostupná metoda, která nám umožňuje získat o objektu našeho zájmu maximální množství informací.

### Zamčené hodnocení

Na úvod je třeba připomenout, že zpětná vazba je přímo zabudovaná do struktury pedagogické komunikace. Komunikace v hodině je organizována do sekvencí, které sestávají ze tří složek (Sinclair, Coulthard, 1975; Mehan,

<sup>10</sup> Kromě toho byli učitelé opakovaně ujišťováni, že nahrávky slouží pouze k vědeckým účelům a že je dále budeme prezentovat pouze v podobě přepisů, přičemž jména učitelů budou změněna. Museli jsme zaručit, že samotnou nahrávku dáme k dispozici pouze jim jako svým respondentům a nikomu jinému (například vedení školy).

<sup>11</sup> Vyjma toho, že se zúčastnění například hezky oblékli.

1979). První z nich je *iniciace*, kterou typicky představuje otázka učitele, druhou je *replika*, tedy žákovská odpověď, třetí potom *feedback*, tedy učitelovo zhodnocení repliky žáka a uzavření celé sekvence. Tato struktura bývá označována písmeny I-R-F (iniciace–replika–feedback)<sup>12</sup>, případně I-R-E (iniciace–replika–evaluace)<sup>13</sup>. Zpětná vazba, respektive hodnocení žákovských replik má tedy garantované své pevné místo a je v komunikaci mezi učitelem a žákem trvale přítomna.

Na základě našich dat můžeme konstatovat, že I-R-F struktura funguje ve vyučovacích hodinách jako dobře promazaný stroj. Je velmi důsledně dodržována a zaručuje, že se věci budou dít podle zaběhnutého řádu. Tím, jak jednotlivé procesy rutinizuje, je zároveň činí v určitém smyslu skrytými.

### Ukázka č. 1:

**U:**<sup>14</sup> Tak, pak jsme si, pak jsme se učili, ee, co to je slovo jednoznačné a mnohoznačné. Takže jednoznačné, Kristýnko?

**Ž:** Ee.

**U:** Má kolik významů? (*rukama kreslí kruhy*)

**Ž:** Ee, jenom jedno?

**U:** No, tak celou větou.

**Ž:** Slovo jednoznačné má jeden význam.

**U:** Jeden význam, a slova mnohoznačná, Saši?

**Ž:** Má více významů.

**U:** Má více významů. Kterých slov je více?

**ŽŽ:** Jednoznačných.

**ŽŽ:** Mnohoznačných. (*ani jedna z odpovědí nepřevažuje*)

**U:** Mnohoznačných, dobře. Mezi mnohoznačná slova jsme zařadili co?

**Ž:** Koruny.

**U:** Ale já chci název, já chci název, jak se tomu říká?

**Ž:** Metafory.

**U:** Metafora, dobře. Co to je metafora? (*0,5s*) Co to je metafora? (*1s*) Je to přenesení pojmenování na základě čeho?

**ŽŽ:** Podobnosti.

**U:** Podobnosti. Takže Miška nám uvedla korunu, dobře, a uveď mi třeba dvě věty. Ano?

<sup>12</sup> Např. u Sinclaire a Coultharda (1975).

<sup>13</sup> Např. u Mehana (1979).

<sup>14</sup> U znamená učitel, Ž znamená žák, ŽŽ znamená žáci. Podtržení vybraného textu znamená naše zvýraznění popisovaného jevu. Uvedení časového údaje (1s) znamená pauzu v komunikaci. Údaj v závorce (*pomalú*) znamená zvýšení hlasu, zpomalení řeči či neverbální komunikaci.

**Ž:** V koruně stromů hnízdili ptáci a král měl na hlavě korunu.

**U:** Ano, dobře, to je na základě podobnosti. Druhé, druhá slova mnohoznačná jsme zařadili do skupiny, která se jmenuje? (*rozhodí rukama*)

**Ž:** Metonymie.

**U:** Metonymie, dobře. A tam je přenesení podobnosti na základě čeho?

**Společně:** Vnitřní souvislosti.

**U:** A co jsme si uváděli jako příklad, třeba, Saši?

**Ž:** Pes měl vypláznutý jazyk a český jazyk.

**U:** Ano, a český jazyk, takže jednalo se tam hlavně teda, český jazyk je mluva, je to vlastně, je to jazyk, kde se učíme všechno, to znamená gramatiku, pravopis, ano. (*pohyby předloktím od ucha k pasu a zpět; vyučující si po celou dobu jakoby udává rukama tempo řeči*)

Z ukázky je patrné, že zpětná vazba je často spíše implicitní. Učitel mnohdy nevysloví žádný hodnotící výrok, žáci jeho mínění rozpoznají podle toho, zda celou sekvenci uzavírá a pokračuje k další otázce (pozitivní zpětná vazba),<sup>15</sup> nebo zda klade původní otázku znovu, nějak ji reformuluje nebo k ní přidává doplňující požadavek (negativní zpětná vazba).<sup>16</sup> Ačkoli se v citované pasáži z vyučovací hodiny objevuje opakovaně výrok „dobře“, je vždy pronesen bez pochvalného důrazu, funguje stejně jako výrok „ano“ či učitelské echo (učitel zopakuje část odpovědi žáka) – indikuje, že je možné posunout se dál, nenese významnější zprávy o výkonu žáka.

Zpětnovazební sekvence se tak do jisté míry funkčně vyprazdňují. Dojdeje, že drtivá většina zpětných vazeb (81 %), které jsme v našem vzorku pozorovali, byla pozitivní. Učitelé typicky zadávají otázky, na něž je pro žáky snadné odpovědět, a jejich repliky pak pozitivně hodnotí. Situace, kdy se vyskytne negativní zpětná vazba, představují vždy jakési zadrhnutí provázené často náznaky podráždění na straně učitele. Správná odpověď tedy není vždy zvlášť chválena, spíše je považována za normální. To je dáno zřejmě tím, že sami učitelé považují své otázky za snadné. Nesprávná odpověď je vnímána jako deviace, jen velmi zřídka je učitelem interpretována a didakticky vytěžena.

Tento druh zpětné vazby představuje nejběžnější způsob, jímž učitelé ve sledovaných hodinách reagovali na žákovské repliky. Budeme jej dále označovat jako zamlčené hodnocení, neboť při něm sice dochází k naplnění zpětnovazebního prvku ve struktuře pedagogické komunikace, fakticky však žáci nedostávají žádné explicitní hodnotící zprávy.

<sup>15</sup> Viz např. výrok učitelky: „Metafora, dobře. Co to je metafora?“

<sup>16</sup> Viz např. výrok učitelky: „Ale já chci název, já chci název, jak se tomu říká?“



## Hodnocení žákovských výkonů – v pasti relativismu

Zpětná vazba má sloužit především k tomu, aby žáci dostali realistickou zpětnou vazbu ke svým výkonům, na jejímž základě mohou regulovat proces svého učení. Již jsme poukázali na to, že mechanismus zamlčeného hodnocení způsobuje, že žáci velmi často zůstávají bez jakékoli zpětnovazební informace. To dobře dokumentuje následující ukázka.

### Ukázka č. 2:

*Učitelka Tereza se v hodině literatury žáků ptá, v jakém prostředí se může odehrávat balada.*

**Ž:** Třeba v temné uličce.

**U:** V temné uličce.

**Ž:** A s basebalkou v ruce.

**Ž:** V márnici.

**U:** V márnici, mohlo by být. (3s)

**Ž:** V prádelně.

**Ž:** Na nějaké půdě.

**U:** Mohlo by být. (4s) Tak ještě něco? (3s)

**Ž:** Nebo v gaybaru, paní učitelko, ještě.

**U:** No jasně. (*ironicky*)

**ŽŽ:** (*smích, docela velký*)

**U:** Ták, otevřete si učebnici na straně devadesát dva.

Z ukázky je vidět až bezradnost učitelky: žáci se nedočkají hodnocení svého výkonu. Žáci v tomto případě podávají dobré výkony, neboť jsou schopni identifikovat místo, kde by se balada mohla odehrávat. Celá sekvence vrcholí tvořivým výkonem žáka (v gaybaru) určeného navíc i pro pobavení třídy, který učitelka nehodnotí. Úkol nebyl tedy řádně evaluován, žáci se nedozví, jaké byly jejich výkony, a učitelka ukončuje tento úkol přechodem k úkolu jinému.

V této chvíli se mechanismus zamlčeného hodnocení jeví jako nefunkční. Přijatelně totiž funguje v situacích, kdy učitel klade uzavřené otázky směřující k tomu, aby žáci vylovili z paměti určitý faktografický údaj či provedli jednoduchou aplikaci známého pravidla. Učitelé potom jednoduše třídí odpovědi na správné a nesprávné, není třeba podávat hlubší vysvětlení, neboť vše lze dohledat v učebnici či v zápisu do sešitu z minulé hodiny. Jakmile ovšem učitel zadá kreativní úkol, I-R-F stroj se začíná zadrhávat. Odpovědi žáků jsou nepředvídatelné a učitelé nejsou schopni je ad hoc rozebrat a zhodnotit. Známý fakt, že učitelé kladou otázky s nízkou mírou kognitivní náročnosti (srov. Bloom, Hastings, Madaus, 1971; Anderson, Krathwohl, 2001), a převaha zamlčeného hodnocení fungují symbioticky. Dokonce lze možná

říci, že učitelé kladou jednoduché otázky právě proto, že nevědí, co si počít s divergentními odpověďmi žáků v případě, že zadají složitější a především otevřenou otázku.

Jak jsme uvedli, v našich datech jsme zaznamenali překvapivě malé zastoupení negativní zpětné vazby. Je to jednak dáno tím, že otázky jsou formulovány tak, aby na ně žáci snadno odpovídali, jednak tím, že i v případě nesprávné žákovské odpovědi učitelé s negativní zpětnou vazbou spíše šetří.

Co tedy dělají učitelé v případě nesprávné odpovědi žáků na jejich otázku? Mnohdy se vzdávají role hodnotícího arbitra a přenášejí tuto roli na žáky. Hlavní motto přitom zní, že každý názor je přípustný. V následující ukázce je dobře vidět neexistence přímé zpětné vazby od učitelky. Jedná se o hodinu občanské výchovy, kdy žáci předvádějí reklamy, které si připravili v rámci probírání tématu masových médií.

### **Ukázka č. 3:**

*Dvě děvčata právě předvedla scénku, která měla představovat televizní reklamu. Ve scénce došlo ke krádeži popelnice, nebylo ovšem jasné, jaké zboží má být prezentováno.*

**U:** Táá. (3s) Takže, tady k té poslední reklamě. Jak bysme to zhodnotili?

**Ž:** Zajímavý.

**Ž:** Dobré.

**U:** A jak bysme tu reklamu třeba nazvali? Holky říkaly, že to je reklama na popelnici. Mně to spíš připadalo...

**ŽŽ:** (mluví najednou)

**Ž:** Na zlodějnu!

**Ž:** Proč by kradli popelnice?

**U:** Mně to spíš připadalo – chraňte si svůj majetek, jinak o něj přijdete, teda. Ale dobrý, zas to bylo trošku nápadité, nebylo to okoukané z televize. Bylo to lepší než s tím pejskem, holky. Tak další.

Učitelka v ukázce dá nejprve prostor žákům, aby oni sami zhodnotili aktivitu svých dvou spolužáček. Následně se pokusí navést žáky k tomu, aby poupravili své hodnocení jejich aktivity. Ve třetím vstupu se učitelka rozhodne k hodnocení, které ovšem záhy relativizuje „*Ale dobrý...*“

Učitelka se tak vyhýbá hodnocení žáků, jedná se o obcházení evaluace. Již jsme uvedli, že učitelé se vzdávají hodnocení v případě posuzování tvořivého výkonu studentů. Jak ukážeme na dalším příkladu, zdráhají se učitelé přistoupit k negativnímu hodnocení i v případech, kdy jde o otázky vědomostní.

### **Ukázka č. 4:**

*V hodině češtiny se Jan chystá žákům zadat jako slobový útvar popis sluneční soustavy. Společně probírají základní fakta o naší sluneční soustavě.*

**U:** Tak kdo nám zopakuje, jak jdou po sobě planety? Matěji, řekneš nám, jak jdou po sobě planety?

**Ž Matěj:** Merkur, Venuše, Země, Mars, Jupiter, Saturn...

**U:** Bez Katky, jo? (*žákovi napovídala sousedka Katka*)

**Ž Matěj:** Uran, Neptun, Pluto.

**Ž (ze třídy):** Pluto už není.

**U:** Pluto není. (*kývne hlavou*)

**Ž:** To už tam nepatří. To už nepatří.

**Ž:** Ale je to tam.

**U:** Prosím?

**Ž:** Ale je to tam pořád.

**Ž:** Ale nepatří to tam.

**U:** Dobře, tak jo... (*škrábe se za krkem*)

Učitel nejprve artikuluje určitou zpětnou vazbu („*Pluto není.*“), ale v následující části ustupuje do pozadí a vzdává se toho, že by žákům problém vysvětlil. Jedná se o otázku vědomostní, a přesto neposkytne žákům jasnou odpověď na řešenou otázku. Místo toho nechává na chvíli hovořit jen žáky, jako by se ho komunikace ani netýkala („*Prosím?*“) a jako by bylo jedno, jestli Pluto je planetou, či nikoliv.

Podobný případ jsme zaznamenali v hodině učitelky Marcely. Žáci dostali za úkol vytvořit seznam médií, která nejvíce používají. Při hodnocení vyšla najevo nejistota žáků o tom, co všechno mezi média spadá.

### Ukázka č. 5:

**Ž:** (*předčítá svůj seznam*) Takže první je počítač, potom é (4s), pak ta televize. A mohla by tam být rodina a takové?

**Ž:** To nejsou média. (*dívčí hlas ze třídy*)

**U:** (3s) To je takové, o tom bysme mohli diskutovat. My jsme si říkali, že média slouží ke sdělování informací. Slouží třeba i k zábavě. Tak určitě, když jste doma, tak zažijete spoustu legrace. Určitě vám mamka, tat'ka sdělují nové věci, ale zase kdybysem měla přirovnat mamku a tat'ku k televizi a počítači...

**ŽŽ:** (*smích*)

**U:** Tak asi... (*kroutí hlavou*)

**Ž Martin:** A sport teda?

**Ž:** Sport?

**U:** Sport jako média. Zase... ve sportě dostáváš nové zkušenosti, poznáš nové kamarády, ale já si pod tím médiem představím spíš nějakou tu sdělovací techniku. Takže to bysme asi mohli diskutovat, já bych to tam nezařadila, Martine. Víš, že jsi sportovec, ale to bych tam asi nezařadila.

Opět vidíme, že učitelka nevystupuje nijak razantně. Rodinu a sport by mezi média „asi nezařadila“, avšak nevysvětluje z jakého důvodu. Ačkoli byla dětem v minulé hodině podána definice masových médií, ani ony, ani učitelka ji v této chvíli nejsou s to použít k tomu, aby posoudily relevantnost nabízených odpovědí. Učitelé v obou předcházejících ukázkách vystupují v sympatické pozici dospělých, kteří nevynucují od žáků, aby memorovali naučená fakta, ponechávají jim značnou volnost a autonomii, zároveň jim však přímo odepírají informace, o které mají žáci zájem. Tento efekt může být na jedné straně generován nejistotou učitelů ohledně probírané látky (jak je patrné na příkladu s učitelkou Marcelou), na druhé straně jde patrně o důsledek snahy učitelů navodit příjemné klima, v němž má každý názor svou hodnotu.

### Dělat správným tempem

Až dosud jsme rozvíjeli tezi, že drtivá většina zpětnovazebních sekvencí je co do evaluační složky vyprázdněná. Přesto se v našem datovém materiálu objevily rovněž situace, které obsahují nějaké explicitní argumenty a poselství. Pokusíme se je nyní prozkoumat podrobněji. Předpokládáme totiž, že se nám tímto způsobem podaří zároveň lépe porozumět i zamlčenému hodnocení, neboť zdroje, z nichž různé způsoby zpětné vazby vyvěrají, jsou tytéž.

Velmi početná skupina explicitních výroků se vztahuje k tempu, jímž žáci pracují, a k tomu, zda vůbec pracují. Termín *práce* je v ústech učitelů dost frekventovaný stejně jako sloveso *dělat*. Můžeme to demonstrovat na následující ukázce z hodiny českého jazyka.

#### Ukázka č. 6:

*Učitelka Jitka zadala žákům skupinovou práci. Žáci měli za úkol hledat české ekvivalenty ke sloům cizího původu. Následně bylo celé cvičení zkontrolováno s celou třídou za použití mechanismu zamlčené evaluace a poté Jitka přistoupila k celkovému zhodnocení proběhnuvší aktivity.*

**U:** Tak, dívám se, že jste celkem během té práce dělali, většina, trochu tato skupina ne, protože ta nemá ani učebnice, takže se do ničeho nezapojuje. Ee za druhé, hoši sice hledali, ale začali něco a nedávali pozor, říkála jsem, že máte psát nebo doplňovat do pracovního sešitu, ano, nebo do učebnice. Za další, při tom vyhodnocování, když říkáte, Sabino, o čem se, vlastně co jste tam doplňovali, dávám taky pozor. No ne že když tady mluví Barča, tak ostatní se baví.

Vidíme, že se zde hodnotí samotný fakt zapojení do práce – je špatné *nedělat* – jako by byl učitel manažerem skupiny manuálních dělníků. Dávat pozor je přitom součástí žákovské práce. I ve chvíli, kdy žáci nevykonávají pozorova-

telné pracovní aktivity (jako je zapisování, čtení, hlášení se apod.), mají jasně definovanou pracovní náplň – být ve střehu a sledovat, co říkají a dělají ostatní, především učitel.

**Ukázka č. 7:**

*Učitel Karel v hodině českého jazyka vysvětluje žákům, na základě čeho se rozhoduje při známkování.*

**U:** Hodnotím vaši, vaši aktivitu a to, jak přistupujete k předmětu. To je taky důležité. Jó? Co tady děláte a neděláte, jak spíte, nespíte. Jo?

Mohlo by se zdát, že univerzálním cílem je vystupňovat pracovní činnost žáků a přimět je k co nejvyššímu nasazení, ale není tomu tak. Na mnoha místech se v našem materiálu setkáváme se zpětnou vazbou, která má žáky spíše zbrzdit.

**Ukázka č. 8:**

*Učitelka Anna v hodině dějepisu rozdala žákům text, ve kterém mají hledat odpovědi na zadané otázky. Anna píše znění otázek na tabuli a komentuje to:*

**U:** Proč se Fridrich nazývá zimní král? A najdete tu odpověď někde na tom papíře, neprozradím vám, kde.

**Ž:** Mám to.

**U:** Pšt, hleďte, hleďte.

**Ž:** Už to mám, paní učitelko.

**U:** Dobře, tak počkej ještě na ostatní, až to budou mít, Jirko.

Jde zjevně o to synchronizovat tempo žáků – nikdo by neměl zaostávat, ale není ani žádoucí „utrhnout se“ a vyrazit kupředu. Žáci tedy mají postupovat jednotnou rychlostí, zároveň je ale nutné, aby jejich pohyb kopíroval plán učitele, což lze pěkně ukázat na příkladu z téže hodiny, kdy Anna opakuje společně se žáky látku z předchozí lekce.

**Ukázka č. 9:**

**U:** Takže ano, měl vládnout jako Ferdinand II. Jenomže české stavy ho odmítly zvolit. Takže Ferdinand II., Ferdinand II. (*píše jméno na tabuli*) A místo Ferdinanda II. české stavy zvolily německého nekatolíka Fridricha Falckého. (*píše jméno na tabuli*) No a je nasnadě, k čemu muselo dojít. (*ukazuje na tabuli*)

**Ž:** K válce.

**U:** Ano. Jestliže Ferdinand chtěl vládnout, tak si musel, tak si musel tu svoji královskou korunu v Čechách vybojovat proti Fridrichu Falckému.

**Ž:** A stal se králem Ferdinand II., vyhrál.

**U:** Tak, nepředbíhej, k tomu se dostaneme. Takže Fridrich Falcký byl

německého, nekatolického, šlechtického rodu, byl kalvinista (*pomalů*), vzpomeneme si, kdo byli kalvinisté?

V citované ukázce si můžeme povšimnout negativní zpětné vazby učitelky ve chvíli, kdy jí žák nabízí informaci, která je sice správná, ale má být zmíněna až později. Učitelka má očividně plán, v jaké posloupnosti bude učivo zreprodukováno. Tento plán se víceméně kryje s tím, v jaké posloupnosti bylo učivo v minulé hodině prezentováno.

Celý tento balík zpětnovazebních výroků je spojen s managementem hodiny. Učitel zde vystupuje jako ten, kdo kontroluje pracovní aktivitu žáků a udává její tempo. V tomto směru plní tyto výroky velmi podobnou funkci, jakou má zamlčená evaluace.

### Šikovní žáci

Podle Watzlavicka (1999) je v každé komunikaci přítomna definice toho, jak mluvčí vidí sám sebe, a naopak jak vnímá své adresáty. Vzhledem k asymetričnosti komunikace mezi učitelem a žáky je to samozřejmě především učitel, kdo prezentuje své definice svých komunikačních protějšků. Tyto výroky přitom mají vždy hodnotící akcent a obvykle jsou umístěny na příslušné místo v I-R-F struktuře.<sup>17</sup>

Nejčastější přívlástek, který je žákům ze strany učitelů připisován, je, že jsou *šikovní*. Tento termín je na jedné straně lichotivý a povzbudivý, na druhé straně je možné jeho prostřednictvím vyjádřit i nespokojenost učitele s aktuálním žakovským výkonem. K oběma situacím uvádíme příklady z výuky Jitky (ukázka č. 10) a Evy (ukázka č. 11).

#### Ukázka č. 10:

*Učitelka Jitka zadala žákům samostatně vypracovat gramatické cvičení a nyní se chystá, že práci ukončí a bude ji se třídou kontrolovat.*

**U:** Tak, něco máme. (15s) Tak, chvíličku, chvíličku. Kdo už má? Máte to už? (*nablíží k jedné žákyni do sešitu*)

**Ž:** Většinu.

**U:** Dobře. Tak to jsi šikovná, když už většinu máš.

<sup>17</sup> Tedy do zpětnovazební či evaluační koncovky, která uzavírá určitou sekvenci.

**Ukázka č. 11:**

*Velmi podobná situace v hodině Evy. Chystá se s celou třídou probrat cvičení, které měli žáci samostatně vypracovat. Volá k tabuli jednu ze žaček a dává jí instrukci, aby první vypracované řešení zapsala na tabuli, ale zatím tak, aby jej ostatní žáci neviděli.*

**U:** Tak, kdo už to má hotové? Tak ještě chvílku počkáme. Urči jen pád, číslo, rod. Vzory ne. (9s) Tak, Katko, pojď napsat první. (*učitelka otevírá křídlo tabule, Katka vstává a jde k tabuli*) Zatím tak, aby to nikdo neviděl.

**Ž Katka:** Mám to psát sem?

**U:** Tam, z druhé strany.

**Ž (ze třídy):** Ať to napíše dopředu.

**U:** A ty jsi šikovný, už to máš mít hotové. Nepotřebuješ opisovat z tabule.

Klíčová definice žáků tak, jak je užívána v komunikaci s nimi, odkazuje k jejich kompetentnosti a přirozenému nadání. Učitelé ovšem často poukazují na to, že žáci těchto svých deviz nevyužívají. Především jde o to, že se dostatečně neučí a nedávají pozor. Pokud by tyto podmínky byly splněny, byly by také žákovské výkony – podle učitelů – bezproblémové.

**Ukázka č. 12:**

*Učitelka Johana hodnotí výkon žákyně při zkoušení.*

**U:** Markétko, víš, jak já to vidím? Že ty ses to moc neučila a něco si pamatuješ z hodiny...

**Ž Markéta:** Noo.

**U:** ...protože seš velmi inteligentní člověk a tím pádem něco si pamatuješ, a nebo něco si nepamatuješ a komolíš ty názvy, mírně řečeno bych řekla... Dívej se, Markétko, za prvé oceňuju, že z toho dovedeš tak vybruslit, jaks z toho vybruslila, i když ses neučila, ale protože opravdu v té škole celkem posloucháš a seš inteligentní, tak ledasco víš, ale vidíš sama, že je potřeba se na to aspoň trošičku doma podívat.

Citovaná ukázka končí konsenzuálně: učitelka hodnotí žákyni dvojkou, což je koneckonců dobrá známka (zkoušená dává neverbálně najevo spokojenost s dosaženým výsledkem), a zároveň ve vzduchu visí konstatování, že je zapotřebí se doma připravovat. Podobný mechanismus – ovšem ve vyhrcořenější podobě – nalezneme i v dalším příkladu.

**Ukázka č. 13:**

*Dita nechala svou třídu napsat test z dějepisu, o kterém žáci předem nevěděli. Žáci vyjadřují značnou nespokojenost, jejich výsledky nejsou valné. Dita jim vysvětluje, že test tentokrát nebude hodnotit.*

**U:** To já vím, že vy jste šikovní (*gestikuluje jednou rukou, dívá se po třídě*), vy

jste schopní, když já vám řeknu: „Budeme psát test, budu zkoušet,“ že jste schopni se naučit úplně všechno. Ale mně jde o to, abyste tady dávali v těch hodinách pozor, abyste si z těch hodin občas taky něco odnesli. Z té minulé hodiny (*rozhlédne se a zůstane pohledem na klucích v první lavici u oken*), a já myslím, že když trošičku si vzpomenete (*znovu zkrříží ruce*), co jste tam dělali, jak jste dávali pozor, tak že si to uvědomíte, že v té minulé hodině, kromě toho, co jste sami zpracovávali, tak že toho moc nevíte, že jste moc pozor nedávali a těm ostatním jste pozornost nevěnovali, což je hodně špatně. Kdybyste to dělali, tak to teď krásně všechno doplňte.

Vidíme, jak se poukazování na šikovnost žáků mění ve zbraň učitelky. Takováto definice žáků je pro učitele výhodná, neboť neutralizuje jejich případný podíl na žákovském neúspěchu – kdyby dávali pozor a učili se, nemohlo by k němu dojít.

Nálepka šikovných žáků je komfortní nejenom pro učitele, ale obvykle také pro žáky samotné. I jim umožňuje neutralizovat neúspěch, neboť je příjemnější připustit tvrzení, že jejich snaha nebyla dostatečná, než skutečnost, že jim chybí inteligence a nadání. Někteří učitelé nakládají s konceptem šikovných žáků velmi obratně a jsou s to s jeho pomocí usnadnit žákům přijetí kritického hodnocení.

#### **Ukázka č. 14:**

*Alice hodnotí práci z minulé hodiny, kterou jí žáci odevzdali na pracovních listech. Za dobré výkony dává žákům jedničky. Slabé výkony nehodnotí.*

**U:** Jani! (*zvedne hlavu k Janě*) Jani, k tobě jsem si taky napsala fuj teda k práci v hodině.

**Ž Jana:** Jak to? (*pomalů jde od zadní lavice k učitelce*)

**U:** To se ti teda nechtělo nic dělat. Ale vůbec. Úplně to z toho papíru bylo vidět, jak se ti nechtělo.

**Ž Jana:** (*dojde k učitelce, nablédne do svého papíru*) Jo aha...

**U:** No, dyť to bylo hrozný.

**Ž Jana:** A co ta práce v hodině, to tam nemám?

**U:** Ne, tu ti nebudu známkovat, to je pod tvou úroveň. Hluboce.

Vyústění je opět konsenzuální, žákyně bez odporu přijímá verdikt učitelky, dokonce se směje. Sdělení, že odvedla práci pod svoji úroveň, totiž zároveň znamená, že učitelka velmi vysoko hodnotí její schopnosti.

V některých situacích ani koncept šikovných žáků neuchrání učitele a žáky před vzájemným střetem, jak ukazuje následující ukázka.



**Ukázka č. 15:**

*Učitelka Dita opakuje s celou třídou látku z minulých lekcí dějepisu.*

**U:** Jakou souvislost, Jardo, měla Svatá říše římská...

**Ž Jarda:** Nevím (*nablas, naštvaně*).

**U:** ...s třicetiletou válkou? Proč to nevíš?

**Ž Jarda:** Protože mě to nebaví.

**U:** Protože ne... protože neposloucháš. Já jsem tě na to několikrát upozornila (*nablas*), že s tím budeme dál pracovat, že to budeš potřebovat. (2s) Jakou souvislost má Německo... s třicetiletou válkou?

Žák zde nejprve přímo prezentuje svoji neznalost, dokonce dříve, než je otázka dokončena. Z jeho strany jde tedy o záměrnou výzvu ke střetu. Odpovědnost za svou neznalost se pokouší přenést na učitelku, která podle něj neumí učinit výuku zábavnou či zajímavou. Učitelka kontruje a nabízí své vysvětlení špatných výkonů – žák neposlouchá (nedává pozor), a to přesto, že byl upozorněn na významnost látky. Učitelka mu tedy byla nápomocna (upozornila ho), zodpovědnost je na něm. Přestože obě strany předestírají odlišnou definici reality, koncept šikovných žáků se stále vznáší v pozadí. Učitelka má samozřejmě za to, že by stačilo, kdyby žák dával pozor a pracoval v hodině – šikovný je dost. Žák si je svými přirozenými schopnostmi stejně tak jist, právě proto může obvinít učitelku z toho, že mu je neumožňuje rozvíjet.

### Hlavně spisovně!

Tato kategorie výroků se vztahuje k hodnocení žákovských výkonů. Pokud už učitelé vystoupí za hranice zamlčeného hodnocení, soustředí se především na dodržování formálních kritérií. A žákům tato kritéria opakovaně vysvětlují a připomínají.

V následující ukázce z hodiny literatury debatuje učitelka se žáky o pohledu na původ člověka. Učitelka Johana vyjmenovává jednotlivé názory a ptá se žáků, jaké představě dávají přednost.

**Ukázka č. 16:**

**Ž:** No, je to [kreacionistická teorie] věc názoru.

**U:** (*souhlasně pokývává*) Je to věc názoru. Je to věc názoru... Bible je opravdu nejčtenější a nejprekládanější dílo na celém světě, jo, a nevádí, že ten člověk není věřící, ale prostě ty základy, které v té Bibli existují, tak prostě s tím by se, myslím, podle mého názoru, tak všeobecně vzdělaný člověk měl seznámit (*pokyvuje hlavou, gestikuluje rukama*), takže jako i takový protiklad právě bývají ty názory, které jsou udány v Bibli, ale existují ještě i jiné teorie, s jednou z nich se za chvíli seznámíme a uvidíme, co

řeknete na to. Ale ještě Jindříšek chtěl... *(otočí se k němu a dává mu slovo)*

**Ž Jindra:** No tak, jako kdyby to bylo zfilmovaný...

**U:** ZfilmovaNĚ, zkusíme mluvit spisovně. *(usmívá se na žáka)*

**Ž Jindra:** ...tak bych na to klidně šel.

Učitelka žákům nezaujatě představuje jak kreacionismus, tak evoluční teorii. V ukázce je vidět, že se žáky nesnaží přimět k tomu, aby byli schopni obhájit danou teorii pomocí racionální argumentace. Co do obsahu žákovských výpovědí je důsledně relativistická – několikrát opakuje: „Je to věc názoru.“ Přesto identifikuje chybu ve výpovědi žáka – jedná se o formální chybu. Žák nedodržel formální kritéria spisovného vyjadřování v průběhu vyučování, a proto je učitelem napomenut a vzápětí se opravuje.

Chybu v obsahové části odpovědi jako by ani žáci v daném případě nemohli udělat, protože tento aspekt jejich výpovědí učitel nekontroluje. V následující ukázce je možno vidět, že učitelka občanské výchovy zadává žákům úkol – mají před ostatními prezentovat své koníčky – a přímo v zadání úkolu se zaměřuje na formulaci formálních kritérií.

#### **Ukázka č. 17:**

**U:** Někteří už budou hotovi, tak si vezmou školní sešit a napíšeme si tam, *(píše na tabuli)* pod ten „Můj koníček“<sup>18</sup> si napíšete zásady při prezentaci. Tak dávejte chvílku pozor. Zásady při prezentaci, co to vůbec je prezentace? *(žůstává u tabule nebo u první lavice)*

**ŽŽ:** Představení.

**U:** Představení, ehm. Takže tady si budete psát zásady, kterých byste se měli držet při představování toho svého projektu. Jak jsem říkala, budete stát tady před tabulí, ale platí nějaké zásady, když mluvíte k většímu publiku?

**Ž:** Netancovat u toho. *(vykřikuje žákyně)*

**U:** Prosím? Báro, říkala jsem ti něco, neskákej do řeči.

**Ž:** *(žákyně se přihlásí)*

**U:** *(dá jí posunkem ruky slovo)*

**Ž:** Netancovat.

**U:** Třeba netancovat. Nebo, Katko, co by tam mělo být určitě? *(vyvolává žákyni)*

**Ž:** Mluvit plynně, spisovně.

**U:** Ano. *(posunkem ruky dává slovo dalšímu blásícímu se žákovi)*

**K:** Mluvit nahlas.

**U:** Ehm. *(posunkem ruky dává slovo dalšímu blásícímu se žákovi)*

<sup>18</sup> Takový nadpis si žáci zapsali do sešitu na začátku hodiny.

Učitelka dává žákům důrazně najevo, že dodržování formálních kritérií bude sledovat. V prvé řadě ukazuje žákům, že vyžaduje dodržování pravidla hlášení. Žákyně vykřikne odpověď na položenou otázku, ale je odmítnuta, uposlechně příkazu učitelky (přihlásí se) a je učitelkou vyvolána. Tento nácvik pravidla hlášení je následován několika dalšími formálními pravidly, která na otázku učitelky postupně vyjmenovávají žáci.

Žáci dostávají jednoznačnou instrukci, co po nich je a bude vyžadováno: hlásit se, mluvit plyně, spisovně a nahlas. Formální kritéria žakovského výkonu jsou tedy učiteli opakovaně žákům zdůrazňována.

### Kam se podělo lešení?

V konceptu dialogického vyučování hraje zpětná vazba významnou roli, neboť evaluační zprávy od učitele představují stupínky, z nichž je tvořeno lešení podepírající žakovské myšlení. Následující příklad je z hodiny češtiny vyučované učitelem Karlem.

#### Ukázka č. 18:

**U:** Dokáže mi někdo hezky, smysluplně vysvětlit, co je to subjektivní popis? Aby to bylo jako od sedmáka a né od třetáka. Co je to popis? Co je to popis? Evi, co je to zabarvený. (2s)

**Eva:** No, přídavný jméno?

**U:** No, zabarvený je přídavný jméno. (*úsměv*) Já bych tě skvěle pochválil, kdybychom potřebovali slovní druhy. Co to znamená? (*Ukáže na žáká*)

**Ž:** Takže to je jako takový zkreslený, že to není úplně do detailů.

**U:** Nevím... Co Hanko, co myslíš?

**Hanka:** Že to, é že to zabarvený jee vlastně oni píšou v úplně jiný světle?

**U:** No, to už je celkem lepší. Píšou v úplně jiným světle, čili ten popis je nějak ovlivněný něčím. A já se teď zeptám, čím je ten popis ovlivněný? Čím je ten popis ovlivněný? No, no třeba na to někdo přijde. Čím je ten popis ovlivněný? Když tam máme to slovo subjektivní, vedle toho máme objektivní. Co je to slovo subjektivní? (3s) Já vám pak řeknu příklad a hned to pochopíte, co je subjektivní. Radko?

**Radka:** Že se že se vlastně, že se o něčem vypráví jenom samý dobrý věci?

**U:** Ne, to není nutný, dobrý věci. Když máme slovo subjektivní a oproti tomu je slovo objektivní. Já vám řeknu příklad, jo?...

Učitel zjistí, že žáci nejsou schopni definovat, co je subjektivní popis a pokouší se žákům pomoci s definováním termínu zabarvený a postupně upřesňuje svůj dotaz (např. s použitím dichotomie subjektivní a objektivní). Neřekne jim, že jejich odpověď je špatná a správná odpověď je tato. Když

posléze učitel zjistí, že žákyně Radka ztotožňuje významy slov subjektivní a pozitivní, nabídne žákům příklad. Pomocí principu analogie učitel přednese příklad objektivního hodnocení diktátu a subjektivního popisu pocitů člověka. V následujícím výkladu podrobně popisuje význam slova objektivní a posléze dá žákům za úkol napsat libovolnou asociaci na téma listopad. V tomto případě se jedná o konstruktivní a postupné nápovědy, které nevedou žáky (byť velmi pomalu) jen ke správné odpovědi, ale především k osvojení si postupu, jak tuto odpověď získat.

V nasbíraném materiálu byly však doklady takto konstruktivní zpětné vazby velmi řídké a systematictější k nim docházelo právě jen u Karla. Nabízí se tedy otázka, proč není lešení ve sledovaných hodinách realizováno v hojnější míře.

Podívejme se, co vlastně metafora lešení jakožto výukového dialogu vyučujícího a vyučovaného znamená. Jde o teoretický konstrukt, který vychází z lineárního algoritmu. Jestliže žák neví, pak následuje instrukce A. Jestliže žák odpoví špatně, proved' krok B. Jestliže žák odpověděl zčásti správně, identifikuj chybu a proved' krok C. Jedná se tedy o pevnou strukturu, která by – aby fungovala – měla být do detailu naplánována. V takovém případě by učitel musel dopředu předvídat žakovské reakce. Průběh vyučování je ovšem daleko živelnější. Ve třídě také není jen jeden žák, ale dvacet až třicet žáků. Konstruktivní hodnocení výkonu – lešení – nemůže být tedy orientováno na jednoho žáka, nýbrž na heterogenní skupinu žáků.

Nyní si uvedeme příklad situace, kdy by mohl být tento typ zpětné vazby použit, ale není. Jde o ukázkou z hodiny občanské výchovy a tématem lekce je kultura. Učitelka zadá žákům za úkol hledat příklady různých jevů, které patří do kultury. Stojí před tabulí, vyvolává jednotlivé žáky a píše jejich odpovědi na tabuli.

### **Ukázka č. 19:**

**U:** Takže umělci, herci necháme tady pod tím. Ještě něco vás napadá?

**Ž:** Výstava.

**U:** Výstava. To tam ještě nemáme? *(píše na tabuli „výstava“)*

**Ž:** Sportovci.

**U:** Tak já ty umělci plus sportovci. *(ke slovu „umělci“ připisuje znamínko plus a slovo „sportovci“)* Ještě něco?

**Ž:** MTV.

**U:** MTV, ták. *(nepíše)* Já to ukončím. Něco mně tam chybělo.

**Ž:** Škola.

**U:** Něco mně tam chybělo. Škola, no. *(krčí rameny)*

**Ž:** Posilovna.

**ŽŽ:** *(šum, učitelka se směje)*

**U:** No.

V ukázce učitelka použije velmi časté zvolání „*Něco mně tam chybělo*“ a naznačuje, že odpovědi nejsou správné. Podobně učitelé používají slovní spojení „*seš blízko*“. Absentují však pomocné, návodné a doplňující informace, které by žáky vedly k upřesnění odpovědi. Žákům nezbývá než dál hádat.

Pokud učitelé vodítka poskytují, jedná se často o vodítka velmi mechanická. Učitelé místo žáka začnou odpovídat a nechávají na žákovi pouze doplnění části odpovědi, někdy dokonce napovídají první písmena správného slova.

### **Ukázka č. 20:**

*V hodině dějepisu se učitelka ptá, jaká byla poslední věta chodského vůdce Koziny před popravou.*

**U:** Jak řekl tu větu, když ho věšeli?

**Ž:** Lo-

**U:** No? (*bledí jen na vyvolaného žáka*) Lomikare...

**Ž:** Lomikare, do roka a do dne...

**U:** ...se spolu se... (*2s*) sejdeme na božím?

**Ž:** Soudě.

**U:** Soudě, ano.

### **Ukázka č. 21:**

*V hodině občanské výchovy učitelka se žáky probírá význam slova respekt.*

**U:** Proč respektuješ ty své rodiče?

**Ž:** Protože mě vychovali.

**U:** Vychovali tě. Proč je dál respektuješ? (*4s*)

**Ž:** Protože se ho bojím.

**U:** To jsme teď říkali, to teď vyloučíme, protože se ho bojím. To je ta špatná stránka respektu. Ale é proč respekt, proč k němu mám...

**Ž:** Protože ho uznávám?

**U:** Protože ho uznávám a mám ho r... (*1s*)

**ŽŽ:** Rád.

**U:** Mám ho rád. Ano. A teď solidarita. Co to je?

V každé z těchto ukázek používá učitel jiný typ otázky. V prvním případě jde o otázku uzavřenou a použití mechanické nápovědy je pochopitelné – jde o to, aby se žák rozpomněl a vylovil příslušnou větu z paměti. Ve druhém případě jde ovšem o otázku otevřenou, neexistuje jediná správná odpověď. Učitelka přesto podává takovou zpětnou vazbu, jako by otázka otevřená nebyla. Jde o tendenci udržovat žákovské odpovědi v rámci, který je definován učitelem. To by samo o sobě bylo v pořádku, vidíme však, že shody není dosaženo díky tomu, že by žák něco pochopil či se naučil. Mechanická nápověda funguje jako kognitivní zkratka.

### Strach z hodnocení? (Namísto závěru)

V tomto textu jsme ukázali, jak učitelé druhého stupně českých základních škol poskytují žákům zpětnou vazbu v průběhu výukové komunikace. Naše výsledky nijak nevyvracejí Vaňkovy nálezy z 80. let minulého století – zpětná vazba se v českých školách stále uplatňuje ve velmi málo rozpracované podobě.

Nejčastěji je uplatňován mechanismus **zamlčeného hodnocení**, kdy žákovská odpověď není nijak explicitně zhodnocena, sdělení, že byla uznána jako správná, vyrozumí žáci z toho, že učitel pokračuje k další otázce. Spíše než I-R-F (iniciace – replika – feedback) by se pro tuto strukturu hodil zápis I-R-F/I (iniciace – replika – feedback/iniciace). Zpětnovazební prvek je spojen s pobídkou k nové odpovědi. Tento zápis může navozovat představu dialogu ve stylu lešení, kdy je ze žákovské odpovědi učitelem derivována další otázka, která žáky přivede k hlubšímu porozumění probíranému fenoménu. Naše data však ukazují, že takto tomu v reálu není. Ačkoli se feedback/iniciace odehrává jako jedna a táž komunikační akce učitele (často se obojí realizuje v téže větě), co do obsahu mezi oběma složkami typicky nastává jistý hiát. Učitelé současně s evaluací žákovské repliky na otázku, kterou předtím položili, kladou novou otázku, která však nemá na předchozí přímou návaznost. Je tu pouze tematická souvislost – nová otázka spadá ke stejnému tématu jako otázka předchozí. Teprve v situaci, kdy učitel mění téma (například přechází od barokní kultury k osvícenství), je nucen uzel feedback/iniciace rozetnout a dát najevo, že začíná nový komunikační řetězec.

Hodnocení je tak zamlčené, je skryté ve stínu nové iniciační pobídky, z něž vystupuje pouze ve chvíli, kdy je replika žáka nesprávná a učitel to musí dát najevo. Vzhledem k tomu, že žáci většinou odpovídají správně, se tak učitel hodnocení vlastně jistým způsobem zbavuje – jako by správné odpovědi nevybízely k žádné zpětné vazbě.

Teprve ve chvíli, kdy se I-R-F/I stroj zadrhne, přicházejí na řadu návodnější evaluační komentáře učitele. I v této situaci jsou však poměrně vzácné, častější je nezaostřené povzbuzování učitele k nové odpovědi (*seš blížko*) či mechanické napovídání. Tímto způsobem se učitelé snaží žáky přimět ke správné odpovědi, pokud byla jako iniciace zadána uzavřená otázka. V případě, že učitel položil otázku otevřenou,<sup>19</sup> hodnocení se rovnou vzdává a veškeré žákovské odpovědi přijímá jako platné, aniž by je nějak dále rozvíjel. Tento **relativistický přístup** se na jedné straně jeví vůči žákům jako vstřícný, neboť žádná odpověď není explicitně kritizována, na druhé straně

<sup>19</sup> Podle našich zjištění tvoří podíl otevřených otázek kladených učiteli 23 % ze všech učitelských otázek.

relativistický učitel působí dojmem určité nevšímavosti – jako by žádná z odpovědí nebyla dost zajímavá na to, aby se u ní zastavil a okomentoval ji. Ještě důležitější je skutečnost, že skrze interpretaci a rozpracování žákovských replik může učitel dramaticky navýšit jejich potenciál pro žákovské učení.

Pokud jsou učitelem artikulovány explicitní hodnotící zprávy, týkají se především pracovní aktivity a tempa žáků. **Kritérium zapojení** je de facto hlavním kritériem učitelského hodnocení, tak jak se odehrává ve vyučovacích hodinách. Pokud žák jeví znaky prokazatelné aktivity, a to ve správném načasování podle pokynů učitele, dostává se mu pozitivní zpětné vazby. Ať už přitom žáci pracují či nepracují podle představ učitele, dostávají od něj setrvalé sdělení, že jsou šikovni. Toto **nadhodnocení přirozených žákovských schopností** je pro žáky příjemné, ale zároveň učiteli umožňuje přenést na ně zodpovědnost za vlastní vzdělávací výsledky. Jsou dost schopní, aby vše zvládli při stávajícím způsobu výuky, stačí, když budou aktivně pracovat.

Vidíme, že kritérium zapojení a nadhodnocování žákovských schopností fungují symbioticky, vzájemně na sebe odkazují. Dalo by se říci, že celý komplex zpětnovazebních signálů, jak jsme jej popsali výše, působí v jisté synergii. Vytváří manažerskou strukturu, která udržuje hodinu „v chodu“. Aktivita střídá aktivitu, učitelé předávají slovo žákům a zase si je berou zpět, nejsou zde žádné prostoje a hluchá místa. Učitelé toho dosahují důsledným uplatňováním I-R-F/I struktury a pobízením žáků, aby se zapojovali a udržovali tempo. Pod slupkou tohoto cílého dění se však skrývá určitá didaktická vyprázdněnost. Žákovské repliky se sice realizují, avšak dále se s nimi nepracuje. Hodnocení odpovědi na uzavřenou otázku se odehrává v dichotomii *dobře–špatně*, přičemž při špatné odpovědi je otázka učitelem opakována tak dlouho, dokud někdo ze třídy nenabídne správnou odpověď.<sup>21</sup> Odpovědi na otevřené otázky evaluovány nejsou, učitel se obvykle spokojí s echem, zopakuje část žákovské odpovědi a jde dál.

Nabízí se otázka, proč je explicitní zpětná vazba z komunikační agendy školní třídy vytlačena – mají snad učitelé strach z hodnocení? Domníváme se, že zde existují nejméně dva důvody. Za prvé – odpovědi na otevřené otázky může být pro učitele obtížné hodnotit. Jsou nepředvídatelné, a učitelé se na ně tudíž nemohou nijak připravit. Proto učitelé kladou jen málo otevřených otázek, a pokud tak učiní, příliš se k odpovědím nevyjadřují. Odpovědi na uzavřené otázky učitelé samozřejmě zhodnotit schopni jsou (zvláště drží-li se důsledně v mezích své aprobační), přesto zde evaluační prvek nehraje významnější roli. Druhý důvod faktu, že se učitelé vyhýbají explicitnímu hod-

<sup>20</sup> Ačkoli česká pedagogická tradice nabízí rozpracované teorie práce s chybou (např. Kulíč, 1971), naše data neumožňují s těmito teoriemi na empirickém materiálu pracovat.

nocení, se podle našeho názoru vztahuje k práci s klimatem ve třídě. Učitelé se obávají, že by kritikou žákovských odpovědí snížili ochotu dětí zapojit se do komunikace a vyvolali v nich averzi vůči vlastní výuce. V České republice je široce sdíleno přesvědčení (empiricky nepodložené), že výukové metody v socialistické škole byly špatné mimo jiné proto, že učitelé žáky přehnaně kritizovali a sráželi jim sebevědomí. Naše současné nálezy tak mohou vycházet ze snahy odlišit se od tohoto negativního vzoru.

Co je paradoxní: soudě podle našich dat kritičtí učitelé mohou být mezi žáky oblíbení. Po natáčení jsme žákům vždy distribuovali dotazník, ve kterém se měli vyjádřit k právě uplynulé hodině. Dotazník obsahoval mimo jiné baterii otázek zjišťujících, do jaké míry je učitel žákům blízký a má s nimi dobrý vztah. Z našich učitelů skórovali v tomto ohledu nejvýše Alice a Karel, což jsou zároveň učitelé, v jejichž hodinách se objevovalo nejpočetnější zastoupení explicitní negativní zpětné vazby. Ukazuje se tedy, že rovnice „kritický učitel vyvolává žákovskou frustraci“ neplatí. Ostatně v pedagogické psychologii je známá skutečnost, že kritika může mít své paradoxní účinky – kritizovaný dostává zprávu, že mínění učitele o jeho schopnostech je vysoké, a tudíž může mít tendenci tomuto mínění dostát (srov. Meyer, 1982). Jestliže se tedy naši učitelé vzdávají explicitního hodnocení žákovských výkonů, nejen že tím oslabují své didaktické působení, ale zároveň tím patrně neposilují ani svůj vztah se žáky.

### Poděkování

Děkujeme učitelům a žákům, kteří svolili k výzkumu, a všem kolegům, kteří nám pomáhali se sběrem dat. Dále děkujeme dvěma anonymním recenzentům za jejich komentáře k předchozí verzi textu. Tento článek vznikl v rámci projektu Komunikace ve školní třídě (GA406/09/0752) financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autoři děkují za poskytnutou podporu.

### Literatura

- ALEXANDER, R. *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos, 2006. ISBN 0-9546943-3-3.
- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. a kol. (Eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001. 352 s. ISBN 0-321-08405-5.
- APPLEBEE, A. N., LANGER, J., NYSTRAND, M., GAMORAN, A. Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 2003, roč. 40, č. 3, s. 685–730. ISSN 0002-8312.



- BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADAUS, G. F. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill, 1971. ISBN 978-0-07006-11-4.
- BRUNER, J. S. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986. ISBN 06-740-0365-9.
- BRUNER, J. S., RATNER, N. Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language*, 1978, roč. 5, č. 5, s. 391–401. ISSN 0305-0009.
- GAYLE, B. M., PREISS, R. W., ALLEN, M. How Effective Are Teacher-Initiated Classroom Questions in Enhancing Student Learning? In GAYLE, B. M., PREISS, R. W., BURRELL, N., ALLEN, M. (Eds.). *Classroom Communication and Instructional Processes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, s. 279–293. ISBN 0-8058-4423-6.
- KULIČ, V. *Chyba a učení*. Praha: SPN, 1971.
- LEVINE, H. G. Context and scaffolding in developmental studies of mother-child problem-solving dyads In CHAIKLIN, S., LAVE, J. (Eds.). *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, s. 306–326. ISBN 978-0-521-55851-8.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, J. Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení u žáků. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 4, s. 368–376. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MEHAN, H. *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1979. ISBN 0-674-52015-7.
- MERCER, N. *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge, 2000. ISBN 0-415-22476-4.
- MEYER, W. U. Indirect Communication About Perceived Ability Estimates. *Journal of Educational Psychology*, 1982, roč. 74, č. 6, s. 888–897. ISSN 0022-0663.
- MYHILL, D., WARREN, P. Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse. *Educational Review*, 2005, roč. 58, č. 1, s. 55–69. ISSN 1465-3397.
- NINIO, A., BRUNER, J. The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 1978, roč. 5, č. 1, s. 1–5. ISSN 0305-0009.
- PARKER, M., HURRY, J. Teachers' use of questioning and modeling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 2007, roč. 60, č. 3, s. 299–314. ISSN 1465-3397.
- PETROVÁ, Z., PUPALA, B. K současným pedagogickým diskusím o zóne nejbližšího vývinu. *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 2, s. 117–130. ISSN 0031-3815.
- SINCLAIR, J. M., COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975. ISBN 0194360113.
- SKIDMORE, D. Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 2006, roč. 37, č. 4, s. 503–514. ISSN 0305-764X.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SMITH, H., HIGGINS, S. Opening classroom interaction: the importance of feedback. *Cambridge Journal of Education*, 2006, roč. 37, č. 4, s. 485–502. ISSN 0305-764X.
- SVATOŠ, T. Snímání a záznam verbální komunikace ve třídě. *Pedagogika*, 1993, roč. 43, č. 2, s. 165–172. ISSN 0031-3815.
- ŠEĎOVÁ, K. Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 368–381. ISSN 0031-3815.

VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, 1976.

WATZLAWICK, P., BEAVIN BAVELASOVÁ, J. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace, 2000. ISBN 80-8608-804-9.

WELLS, G. *Dialogic Enquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. ISBN 0-521-63133-5.

#### O autorech

**Mgr. KLÁRA ŠEĎOVÁ, Ph.D.**, působí jako odborná asistentka na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se především problematikou pedagogické komunikace, pedagogiky rodiny a také metodologickými otázkami kvalitativního výzkumu.

Kontakt: ksedova@phil.muni.cz

**Mgr. ROMAN ŠVAŘÍČEK, Ph.D.**, působí jako odborný asistent na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Věnuje se výzkumu profesního rozvoje učitelů, metodologii kvalitativního výzkumu a filozofii pedagogických věd.

Kontakt: svaricek@phil.muni.cz

#### About the authors

**KLÁRA ŠEĎOVÁ** works as Assistant Professor at the Department of Educational Sciences of the Faculty of Arts, Masaryk University. She is mainly engaged in educational communication, education of the family, and the methodology of qualitative research.

Contact: ksedova@phil.muni.cz

**ROMAN ŠVAŘÍČEK** works as Assistant Professor at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. His specialisation is the research of the professional development of teachers, the methodology of qualitative research and the philosophy of education.

Contact: svaricek@phil.muni.cz