

O reduktivnosti a pomalosti v pedagogickém výzkumu

Odpověď na diskusní příspěvek Jiřího Mareše

KLÁRA ŠEĐOVÁ, ROMAN ŠVAŘÍČEK, ZUZANA ŠALAMOUNOVÁ

Tento text je reakcí na diskusní příspěvek Jiřího Mareše věnovaný rozboru námi realizovaného výzkumného projektu, který v roce 2012 kulminoval publikací monografie *Komunikace ve školní třídě* (Šeďová, Švaříček & Šalamounová, 2012). Nešlo o výzkum komunikačních struktur – jak sugeruje název předchozího příspěvku –, nýbrž o obecněji zaměřené etnografické (tedy popisné) šetření zaměřené na to, jak probíhá komunikace mezi učiteli a žáky na druhém stupni základní školy, a to ve vybraných předmětech humanitního typu.

Jiří Mareš vznáší vůči našemu výzkumu mnoho kritických připomínek a klade řadu otázek. Pokusíme se je utřídit do několika problémových okruhů, jimž se budeme dále věnovat. Uvádí, že: 1. výzkum měl metodologické nedostatky v oblasti sběru dat; 2. v analýze jsme se přehnaně koncentrovali na IRF strukturu, která je navíc podána zjednodušujícím způsobem; 3. nezkoumali jsme mnohé významné otázky, které s výukovou komunikací souvisejí.

1. JAK BOHATÁ A KVALITNÍ BYLA NAŠE DATA?

Jiří Mareš nám vytýká, že sesbíraná data jsou reduktivní, neboť zkoumaných tříd bylo příliš málo a doba sledování byla příliš krátká. S tím nelze než souhlasit, jistě by bylo lépe mít větší vzorek jak co do počtu sledovaných tříd, tak co do počtu pozorovaných hodin. Důvod pro námi nastavené vzorkování byl pochopitelně pragmatický – sběr dat je náročný proces, do nějž výzkumníci investují čas i (obvykle grantové) finanční prostředky. Proto vždy dochází k rozhodování, zda upřednostnit větší počet případů, nebo delší čas strávený studiem jednotlivých případů. V našem výzkumu jsme zvolili kompromisní řešení. Počet případů není úplně malý; pro srovnání: slavná studie Sinclaira a Coultharda (1975) pracovala se vzorkem několika vyučovacích hodin, neméně slavná Mehanova (1979) studie vycházela z pozorování jediné učitelky. Zároveň bohatost dat považujeme za přijatelnou, neboť jsme kromě zaznamenáva-



ných hodiny měli k dispozici opakované rozhovory s učiteli a dotazníky pro žáky. Námi realizovaná analýza měla některé kvantitativní elementy, avšak její jádro tvořily kvalitativní mikro-etnografické postupy. Takovýto typ zpracování si lze stěží představit na velkém vzorku.

Problematizován je dále vliv pozorovatelů a videotechniky ve třídách. Zde Jiří Mareš vznáší – v souladu s názvem svého příspěvku – až detektivní otázku, jak by vypadala komunikace v hodinách, v nichž nejsou přítomny ani kamery, ani pozorovatel. Musíme přiznat, že nevíme. Jednoduše řečeno, bez pozorovatele není možné pozorování realizovat, uváděný příklad se skrytým nahráváním je nejen za hranicí výzkumné etiky, ale i prosté lidské slušnosti. Nakolik lze věřit datům, která máme k dispozici, je pochopitelně otázka, kterou si klademe neustále, avšak žádná zázračná řešení nejsou po ruce. Pedagogický a obecně sociálněvědní výzkum má omezený instrumentář – můžeme vyslechnout jen to, co jsou nám participanti ochotni říci, a vidět jen to, co jsou nám ochotni ukázat. Proto je nezbytnou výbavou výzkumníka schopnost přesvědčit účastníky, že pro ně výzkum není ohrožující a že se nemusí obávat kritiky či negativního hodnocení, budou-li svou práci dělat jako obvykle.¹ Jiří Mareš naznačuje, že skutečnost, že naši učitelé souhlasili s výzkumem, dokládá, že nešlo o běžné učitele. S tím nelze souhlasit. Díky tomu, že jsme si předem stanovili, v jakých roč-

nících a v jakých předmětech chceme data sbírat, byla ve všech školách, které jsme navštěvovali, množina potenciálních participantů velmi úzká. V rámci školy šlo vždy o čtyři až šest učitelů, z nichž jsme potřebovali získat čtyři. Nešlo tedy o žádný samovýběr v tom smyslu, že by se do výzkumu aktivně hlásili sebevědomí a všemi uznávaní učitelé.

2. MNOHO POVYKU PRO IRF?

Další problémový okruh se týká práce s konceptem IRF struktury. Naše monografie (Šedová, Švaříček & Šalamounová, 2012) není primárně knihou o komunikačních strukturách, koncept IRF je představen v kapitole *Základní charakteristiky výukové komunikace*, a to jednak proto, že dobře odpovídá našim datům, jednak proto, že jej v oblasti studia výukové komunikace nelze obejít (viz dále). Z týchž důvodů tento koncept dále používáme uvnitř dalších kapitol věnovaných různým komunikačním jevům.² Jestliže tvrdíme, že koncept IRF v oblasti studia výukové komunikace nelze obejít, netvrdíme, že jiné struktury neexistují, nýbrž že jde o základní modus strukturace komunikace v kontextu hromadné školní výuky v euroamerickém okruhu. Zcela souhlasíme s tím, že jde o kulturní nástroj, jeho efektem je socializace žáků do implicitních norem školní práce v euroamerické školní třídě (Mehan, 1979).

¹ Takový slib je také třeba dodržet. Proto je například jakékoli porizování záznamů, které nebylo předem domluveno, naprosto nepřijatelné.

² Některé z nich – učitelské otázky, žákovské odpovědi, zpětná vazba učitele – jsou elementy IRE, jiné nikoli.

Nebudeme na tomto místě čtenáře vyčerpávat přehledem citací zahraničních výzkumů, které s IRF pracují, pomůžeme si relativně čerstvou přehledovou studií Howeové a Abedina (2013), kteří analyzovali 225 výzkumných studií věnovaných výukové komunikaci publikovaných v mezinárodních akademických časopisech v letech 1972–2011. Autoři uvádějí, že se velká část těchto studií zabývá strukturou participace na výukové komunikaci, přičemž nejčastěji operují právě s IRF scénářem. Mnoho studií se zabývá detailnějším členěním IRF a ukazuje různé variace v jejím rámci. Některé výzkumy studují struktury, které nelze ztotožnit s IRF, přičemž tyto struktury nejsou pojmenovávány napříč různými studii stejně. I ti autoři, kteří popisují alternativní struktury,³ používají IRF jako srovnávací koncept. Howeová a Abedin (2013) shrnují, že na existenci IRF panuje široká shoda a v rámci studia výukové komunikace nelze tento koncept ignorovat, zatímco u alternativních struktur tomu tak není.

Fakt, že v literatuře existuje mnoho popisů variací v rámci IRF, stejně jako snah identifikovat alternativní scénáře, nelze považovat za jev svědčící o tom, že tento koncept není funkční, spíše naopak.

³ Známa je například etnografická studie Bena Ramptona (2006) realizovaná ve třídě s etnicky pestrou skladbou žáků s nízkým socioekonomickým statusem. V komunikaci nedominuje IRF, neboť ve třídě je skupina žáků, kteří si berou slovo sami, chovají se k učitelu neaktivně, poskytují nevyžádanou evaluaci učitelů i spolužákům. Zároveň nejde o rušení výuky, neboť komunikační sekvence iniciované těmito žáky se vztahují k látce a ke školním tématům. Komunikaci v této třídě lokalizované v centru Londýna srovnává Rampton s další sledovanou třídou ve škole na předměstí, do níž docházejí především středostavovští žáci. V této třídě zřetelně dominuje IRF struktura. Tato studie podle našeho názoru dobře dokládá fakt, že IRF je kulturní nástroj. Jako taková může být využita k socializaci do dominantní kultury (předměstská škola), její odmítnutí naopak může signalizovat odstup od dominantní kultury (centrální škola).

Protože je funkční, je soustavně rozpracováván od sedmdesátých let 20. století až do současnosti. Z našeho hlediska má jednu velkou přednost, nenahlíží totiž na prvky komunikace (například otázky učitele) atomizovaně, nýbrž v jejich vzájemné souvztažnosti. Z vlastní zkušenosti víme, že posoudit charakter učitelské otázky (například to, zda je otevřená, či uzavřená) je možné až tehdy, vidíme-li, jak na danou otázku žák odpovídá a jak učitel na jeho odpověď reaguje. Když jsme někdy v roce 2008 studovali – v té době již dosti historické – práce Sinclaira a Coultharda (1975) a Mehana (1979), byli jsme právě tímto pojetím komunikačního skriptu jako řetězce vzájemných vztahů dílčích elementů na různých úrovních vcelku oslněni, neboť jsme se s ním předtím v česky a slovensky psaných zdrojích nesetkali.

Nyní k tomu, jakým způsobem jsme pracovali s IRF v našem výzkumu. Naše data ukázala podobnou situaci, jaká je popisována i v zahraničí (v Evropě a v USA) – většina komunikačních výměn ve třídě odpovídá IRF struktuře. Zabývali jsme se však též situacemi, kdy tomu tak není. V článku publikovaném v *Pedagogice* v roce 2011 (Šedová, Švaříček, Makovská & Zounek, 2011) popisujeme šest různých



komunikačních struktur identifikovaných v datech, ve finální monografii jsou celé kapitoly věnované scénářům mimo IRF. Jde jednak o kapitolu zaměřenou na komunikaci iniciovanou žáky, jednak o kapitolu věnovanou zárodkům dialogického vyučování ve sledovaných třídách. Příliš tedy nerozumíme tomu, proč je nám kladena otázka, zda existují ve výukové komunikaci v českých školách i jiné struktury než IRF. Existují a my v tomto smyslu prezentujeme své nálezy.

3. PROČ NEZKOU MÁME NĚCO JINÉHO?

Konečně je vznášena otázka, proč nezkoumáme něco jiného – výuku v jiných předmětech, v jiných ročnících, v jinak uspořádaných učebnách, v jiných socio-kulturních podmínkách, proč se zaměřujeme jenom na komunikaci mluvenou, nikoli psanou. Na tuto otázku existuje prozaická odpověď: protože naše zkoumání je pomalé a naše kapacity jsou omezené. Jak jsme uvedli výše, sociálněvědní výzkum je ze své podstaty reduktivní (viz Disman, 2011) a výzkumník se vždy rozhoduje, jaké faktory a aspekty daného jevu bude sledovat a které ponechá mimo své zorné pole. Každý výzkum tak přináší jen limitované poznání.

Kapacity jednotlivce či jednoho výzkumného týmu sice nejsou dostačující pro to, aby dokázal v rámci jednoho výzkumného projektu vyčerpávajícím způsobem pokrýt jakékoli výzkumné pole, vědecké bádání je však naštěstí kumulativní a kolektivní záležitostí.

Kumulativnost znamená, že na již dosažené výsledky či nálezy lze v budoucnu navázat dalším výzkumným projektem. Jinými slovy, získáme-li odpověď na jednu otázku, můžeme si položit otázku novou. Ve své práci o kumulativnost usilujeme, neboť se dlouhodobě zabýváme výzkumem výukové komunikace. Na počátku (projekt *Komunikace ve školní třídě* realizovaný v letech 2009–2011) jsme si položili za cíl popsat, jak probíhá komunikace mezi učiteli a žáky na druhém stupni základní školy. Šlo o popisný projekt vedený nutností získat aktuální empirické doklady o povaze výukové komunikace v české škole. Na tuto práci jsme navázali v dalším projektu (*Učitel a žáci v dialogickém vyučování* v letech 2013–2016), v němž si klademe otázku, zda je možné komunikační vzorce zaužívané v českých školách nějakým způsobem proměnit. V zásadě se tak náš současný výzkum kryje s otázkou č. 10, kterou vznáší Jiří Mareš ve svém příspěvku. Navrhli jsme a realizovali vzdělávací program pro učitele zacílený na dosažení větší dialogičnosti ve výuce, tímto programem prošla skupina učitelů a my jsme prostřednictvím analýzy série videonahrávek jejich výuky monitorovali proces dosahování změny v komunikačních postupech těchto učitelů. Postupně publikujeme výsledky (viz např. Šedová, Švaříček, Sedláček & Šalamounová, 2014; Šedová, Sedláček & Švaříček, 2016), které svědčí o tom, že: a) při dostatečně intenzivním výcviku jsou učitelé s to reflektovat své komunikační chování a změnit je; b) jestliže se promění chování učitelů (například typ kladených otázek), promě-

ní se také chování žáků – jejich repliky se prodlouží a citelně se zvýší podíl takových promluv, v nichž žáci rozvířte argumentují. Zabýváme se také tím, jaká změna v chování učitele je nejpodstatnější, a výsledky ukazují, že primární je schopnost učitele vědomě opustit IRF strukturu a ustavit ve třídě alternativní typy komunikačních struktur.

V navazujícím projektu, který plánujeme na další období, bychom celé zkoumání rádi opět o kus posunuli. Nyní víme, že určité komunikační postupy učitelů vyvolávají určité chování na straně žáků. Toto chování – aktivní zapojení do komunikace, formulace dlouhých promluv s argumenty – je obecně považováno za žádoucí. Dosud však nebyly dostatečně uspokojivým způsobem prozkoumány vztahy mezi komunikačním chováním a vzdělávacími výsledky žáků. Naším záměrem je proto v budoucnu na reprezentativním vzorku žáků měřit vztah mezi zapojením do komunikace v konkrétním předmětu a výsledky žáků ve standardizovaných testech v témže předmětu.

Kumulativnost je možné spatřovat jednak v tom, že výzkumné projekty na sebe postupně navazují, jednak v tom, že tato návaznost umožňuje rozšiřovat dosažené poznání. Zatímco první projekt byl popisný a v zásadě přinášel zprávu o tom, že nálezy v českém prostředí jsou velmi podobné nálezům zahraničním (v Evropě a v USA), navazující intervenční projekt již nepostrádá prvky origina-

lity i v mezinárodním kontextu⁴ a projekt, který připravujeme, má v mnoha ohledech potenciál přinést něco nového ve vztahu ke zcela zásadním otázkám naší i mezinárodní pedagogické vědy. Nejde o nic menšího než o empirické ověřování vztahu mezi komunikací a učením. Takto ambiciózní projekt jsme ale v této chvíli s to navrhnout a, jak doufáme, realizovat jen díky tomu, že máme za sebou dlouhou a pomalou cestu, na jejímž počátku byl prostý popis reálného stavu komunikace v českých školních třídách.

Uvedli jsme, že vědecké zkoumání je také kolektivní záležitostí. To znamená, že na české scéně existují další lidé, kteří posouvají aktuální stav poznání v oblasti, jež nás zajímá, vpřed. Se zájmem sledujeme práci kolegů, kteří rozpracovávají jiná témata, avšak nezdědka dochází k překryvům či styčným bodům – jde například o tým kolem Kateřiny Vlčkové, který rozpracovává koncept IRF struktury z hlediska práce s mocí ve třídě (Vlčková et al., 2015; Lojďová, 2015; Lojďová & Lukas, 2015), nebo o tým kolem Tomáše Janíka, který se zabývá možnostmi intervence do práce učitelů tak, aby došlo k posunu směrem k tzv. produktivní kultuře vyučování a učení (Janík, 2013; Slavík, Janík, Jarníková & Tupý, 2014; Minaříková, Píšová, Janík & Uličná, 2015).

Velké naděje vkládáme také v naše studenty, kteří ve svých diplomových pracích nezdědka pracují na problémech, které nám připadají enormně zajímavé,

⁴ O tom svědčí i fakt, že se nám naše nálezy podařilo publikovat v uznávaném mezinárodním časopise s vysokým impaktem *Teaching and Teacher Education* (Šedová, Sedláček & Švaříček, 2016).



ale nejsme s to je vměstnat do stávajících výzkumných plánů. Někteří z nich dotáhnou své nálezy k publikaci (v poslední době viz např. Majcík, 2015; Šmardová, 2016), nastoupí do doktorského studia a stanou se produktivní součástí odborné komunity.

Kumulativnost a kolektivnost jsou mechanismy, které pomáhají překonávat reduktivnost a pomalost pedagogického výzkumu. Mohou fungovat jedině tehdy,

když se členové odborné komunity navzájem sledují, čtou publikace svých kolegů a reagují na ně. I tuto diskusi tak chápeme jako projev kumulativnosti a kolektivnosti bádání v české pedagogické komunitě. Jsme rádi, že si profesor Mareš dal práci s připomínkováním našeho výzkumu a umožnil nám na své připomínky reagoval a vysvětlil tak některá klíčová východiska a stanoviska, která by jinak mohla zůstat skryta.

LITERATURA

- Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Lojdová, K. (2015). Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě. *Orbis Scholae*, 9(1), 103–117.
- Lojdová, K., & Lukas, J. (2015). Scénáře donucovací moci u studentů učitelství na praxi: Studentka Alice. *Studia paedagogica*, 20(3), 113–130.
- Majcík, M. (2015). Blokovaná výuka nadaných žáků. *Studia paedagogica*, 20(2), 135–150.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organisation in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Minaříková, E., Pišová, M., Janík, T., & Uličná, K. (2015). Video clubs: EFL teachers' selective attention before and after. *Orbis Scholae*, 9(2), 55–75.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity. Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 721–752.
- Šedová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14–25.
- Šedová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 61(1), 13–33.
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2014). On the way to dialogic teaching: Action research as a means to change classroom discourse. *Studia paedagogica*, 19(4), 9–43.



- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šmardová, A. (2016). Neverbální chování učitelů ve vyučovacích hodinách. *Studia paedagogica*, 21(1), 127–137.
- Vlčková, K., Lojdrová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., Bradová, J., & Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: MuniPress.

*Doc. Mgr. Klára Šedová, Ph.D.,
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd;
e-mail: ksedova@phil.muni.cz*

*Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.,
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd;
e-mail: svaricek@phil.muni.cz*

*Mgr. et Mgr. Bc. Zuzana Šalamounová, Ph.D.,
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd;
e-mail: salamounova@phil.muni.cz*