

Má-li být vlastní realizace záměru úspěšná, je zapotřebí, aby hlavní aktivita učitele byla soustředěna na co nejexplicitnější, nejjednoznačnější formulaci záměru a aktivita žáka aby směřovala nejprve k porozumění produktora záměru a poté ke změně jeho kognitivní struktury.

Ve vlastním výzkumu jsme analyzovali celkem čtyři didaktické texty, které byly v rámci vyučovací hodiny předneseny čtyřem třídám žáků. Po odeznění výkladu jsme předložili všem žákům i vyučujícím dotazník, jehož vyhodnocení by mělo být jedním z ukazatelů, do jaké míry se záměr učitele setkal s adekvátní reakcí u žáků. Nejvýznamnější je ta položka dotazníku, v níž žádáme žáka, aby stručně písemně vyjádřil obsah výkladu. Po vyučujícím jsme požadovali, aby zaznamenal obsah výkladu tak, jak by sám vyžadoval od žáků. Texty, mluvenou i psanou formu (odpovědi na dotazník), jsme segmentovali na jednotlivé poznatky, které dále nazýváme kognitivní informace. Některé informace se v mluveném textu vyskytovaly opakovaně. Segmentací textu jsme tedy dospěli k jednotkám, které označujeme jako *invarianty informace*, odpovídají prvnímu výskytu kognitivní informace, a *varianty informace*, které lze pokládat za synonymní vzhledem ke kognitivním informacím označeným jako invarianty. Jednotlivé varianty jsme přiřadili k již uvedeným invariantám, u nichž jsme pak sledovali počet opakování.

Mluvené texty jsme dále analyzovali z hlediska důležitosti informací. Určujícím kritériem pro míru důležitosti informace bylo hodnocení učitelky. V písemném textu totiž všechny učitelky shodně uvedly jen ty informace, které pokládaly za důležité. My jsme pak v ústním výkladu vyhledali jejich ekvivalenty.

V případě našeho výzkumu nelze mechanicky aplikovat na ústní výklad učitelky (fáze I) soubor tradičních charakteristik mluveného textu a na písemný záznam obsahu výkladu charakteristiky psaného textu. Tím, že se jednalo o výklad uskutečněný v rámci vyučovací hodiny, na nějž se mohly učitelky dostatečně předem připravit, mohly se opírat o vlastní písemnou přípravu a použít textu z učebnice, je tato mluvená podoba zbavena rysu nepřipravenosti. Písemný obsah výkladu musela učitelka napsat bezprostředně po odeznění výkladu v omezeném časovém limitu. Zde naopak neměla dostatek času pro přípravu textace ani pro provádění korekcí, a tak byl tradiční rys připravenost – plánovitost psaného projevu oslaben.

Psaná forma je komplikovaná tím, že text obsahu výkladu byl jednou z položek – odpovědí předloženého dotazníku. Učitel byl instruován, aby obsah výkladu vyjádřil tak, jak sám bude požadovat od žáků. Nejednalo se tedy o prostou reprodukci obsahu, neboť jsme sami ovlivnili učitele tak, aby do textu vložil své anticipace optimální recepce. Tato specifická forma psaného textu nás přivádí k problematice charakteristiky psanosti a mluvenosti v podobě protikladu „integration“ a „involvement“, se kterou pracuje W. Chafe (srov. Hoffmannová, 1992). Hoffmannová upozorňuje na nepřesnost při kladení obou adjektiv do opozice: „integration“ znamená kompaktnost, soustředěnou vypracovanost psaného textu; „involvement“ je míra osobní zaangażovanosti autora, osobního vkladu autora do textu, explicitně projevovaný vztah autora k tématu, textu, příjemci (výrazem „involvement“

jsou apely na adresáta, vyžadování zpětnovazebních signálů, užívání prostředků emfatických a emocionálních, částic, citoslovcí ...).“

Pokud by měly vzniknout kompatibilní opozice, proti „integration“ psaného textu by stála neintegrovatost, nevypracovanost textu mluveného a proti „involvement“ u mluveného textu osobní distance autora v psaném textu.

Náš výzkum rovněž potvrzuje neoprávněnost kladení „integration“ a „involvement“ proti sobě. Písemná forma se v našem případě vyznačuje oběma charakteristikami. Je integrovaná i je v ní explicitní osobní zaangażovanost autora. V mluveném projevu jsou tyto charakteristiky méně zřejmé.

Ve všech čtyřech písemných textech vyučující charakterizovali svůj záměr jako snahu o předání určitého souboru poznatků, která by měla vést k osvojení těchto poznatků žáky. Takto obecně charakterizovaný záměr odpovídal konkrétnímu integrovanému textu, který jsme segmentovali na sled invariant informací. Mluvený text, který jsme segmentovali stejným způsobem, obsahoval mnohem více informací. Byly v něm obsaženy některé další invarianty informací, které později učitelka nepovažovala za tak důležité z hlediska osvojení, dále v něm byly varianty již uvedených invariant informací a některé části textu neobsahovaly žádné kognitivní informace, ale soustředily se pouze na organizační stránku vyučování. Sledovali jsme, jak se invarianty písemného textu vyskytovaly v různých variantách v textu mluveném a jak se tento faktor opakování promítl do úspěšného osvojení informací u recipientů.

Tímto způsobem jsme obdrželi tři formy téhož textu – skutečně realizovaný výklad učitele, žákovské záznamy textu a explicitní charakteristiku záměru vyjádřenou učitelem.

Účinek textu jsme vyhodnocovali z hlediska realizace učitelova záměru. Úspěšnou realizací máme na mysli případ, kdy bude dosaženo co možná nejvyšší shody mezi explicitním vyjádřením záměru učitelem a jeho rekonstrukcí žáky. Ve výzkumu jsme sledovali, jak se faktory důležitosti a opakování informace podílejí na úspěšnosti přenosu informace.²

Následující tabulky zobrazují všechny sledované charakteristiky pro všechny čtyři texty – A, B, C, D. Texty A, B přednesla táž učitelka I v rámci občanské nauky a texty C, D přednesly učitelky II a III v hodině dějepisu.

V prvním sloupci je zachycen sled všech důležitých invariant informací, které tvoří celý písemný text učitelky a které by si měli žáci osvojit. Číslo odpovídá pořadí invariantu informace, v jakém se v rámci mluveného textu vyskytla.

Ve druhém sloupci je číselně vyjádřen počet různých variant informace, tedy vypovídá o tom, kolikrát se v mluveném textu informace vyskytla v různých variantách.

² Matematicko-statistickými metodami jsme dospěli ke zjištění, že faktor opakování informace se podílí na jejím úspěšném přenosu několikanásobně více než faktor důležitosti. Patrně je tomu tak proto, že míra důležitosti informace je výsledkem subjektivního hodnocení provedené učitelkou.