

Základní charakteristiky výukové komunikace

Klára Šeďová

Cílem této kapitoly je přinést nejzákladnější informaci o tom, co se ve vyučovací hodině z komunikačního hlediska děje. Budou nás zajímat specifika, jimiž se komunikace ve škole liší od běžné interpersonální komunikace. Zastavíme se u otázky, kolik času je ve vyučovací hodině věnováno promluvám učitele a žáků, kdo komunikaci iniciuje a jak je tato komunikace strukturována. Rovněž se pokusíme odpovědět na otázku, jakým způsobem činnosti, které se ve vyučování odehrávají, předurčují monologickou či dialogickou formu komunikace.

2.1 Řeč školy

Každému, kdo prošel školním vzděláváním, je zřejmý fakt, že se ve škole mluví jinak než mimo ni. Školní jazyk má svá lingvistická specifika – je spisovný, gramaticky korektní, abstraktní a oproštěný od kontextu, avšak zároveň velmi explicitní (vše, co chce mluvit sdělit, musí být dokonale verbálně zováno).^{*} Rovněž zahrnuje specifickou slovní zásobu – především odbornou terminologii.

^{*} Tento popis představuje školní jazyk jako ideální typ, v praxi se samozřejmě setkáváme s četnými odchylkami – žáci ani učitelé nemluví vždy spisovně apod.

děti ve škole hovoří jiným jazykovým kódem, než jaký užívají v běžné komunikaci. Dětská skupina, kterou zkoumal, používala jako přirozený kód (pro rozhovor s kamarády či rodiči) lokální nářečí, ve škole však tyto děti „přepínaly“ do spisovného jazyka. Jakmile se školní situace začala přibližovat jejich mimoškolnímu životu či se jich osobně dotýkat – například ve chvílích silného emocionálního zaujetí, sklouzávaly děti zpět k nářečí. Naopak klasické školní obsahy měly pevně fixovány na školní jazyk. Když byly například výzkumníkem požádány, aby vysvětlily Archimedův zákon v nářečí, tvrdily, že je to nemožné. Tento výzkum dobře ilustruje fakt, že školní jazyk tvoří svébytný systém, který mají žáci pevně spojen s prostředím školy – jinde a v jiných situacích jej prakticky nepoužívají.

Způsob, jímž se mluví ve škole, je dále regulován určitými pravidly, která mluvíci musí dodržovat, pokud se do komunikace chtějí zapojit. Cazdenová (1988) v této souvislosti zavádí termín žákovský registr, jímž se snaží postihnout očekávané a oceňované formy žákovského komunikačního chování. Žákovský registr zahrnuje například správné načasování replik, návaznost na téma nastolené učitelem či stručnost žákovské repliky. Jestliže žák některé z pravidel žákovského registru nedodrží, bývá učitelem napomenut nebo se mu nepodaří do komunikace vůbec zapojit (např. v případě vykríkání, kdy je porušena zásada správného načasování repliky). Vzhledem k tomu, že školní jazyk či žákovský registr není pro děti přirozený, musí se do něj postupně socializovat, pokud mají ve škole úspěš.

Skutečnost, že schopnost participovat na komunikaci ve školní třídě je do značné míry naučeným chováním, lze doložit některými pozorováními. Například Heath (1986) – v americkém kontextu – sledoval komunikaci mezi dětmi a dospělými v afroamerických rodinách a v rodinách bílých učitelů. Jazyk učitelůských rodin v tomto výzkumu byl dokonale předobrazem školního jazyka: přes 50 % všech replik směřovaných k dětem tvořily otázky, a to vesměs otázky, na něž existovala odpověď známá jak rodiči, tak dítěti. Často se komunikace odehrávala kolem dětské knihy či jiného „edukačního“ materiálu (např. pexesa) a kladené otázky byly dekontextualizované.** Mnohdy

* Impulzem k této studii byla skutečnost, že po desegregaci amerických škol si řada učitelů stěžovala na komunikační pasivitu černošských žáků a jejich neschopnost odpovídat na jakkoli primitivní otázky.

** Například: „Jaká je to barva?“ místo: „Jakou barvu mají Michalovy tepláky?“

také otázky sloužily jiným funkcím, především jako vyjádření nespokojenosti s chováním dítěte a apelu na jeho korekci.* Naproti tomu v afroamerických rodinách tvořily otázky jen 10 % z replik adresovaných dětem, mnohem četnější byly přímé imperativy. Pokud byly otázky kladeny, byla ve většině případů jejich funkce zcela specifická: představovaly předejdu k vyprávění produkovanému tazatelem.** Heath (1986) z těchto dat vyvozuje, že komunikace ve škole je velmi dobře kompatibilní s komunikací v učitelůských rodinách. Naopak pro afroamerické děti představuje to, co se děje ve škole, něco nezvyklého. Otázky s předem známou odpovědí jsou mimo jejich zkušenost, nechápou, proč by na ně měly odpovídat. Neznají řadu objektů zobrazovaných na školních materiálech a obrázcích, s nimiž se učitelé dětí seznámily prostřednictvím knih. A navíc nereagují na výzvy učitele ke změně chování, které jsou formulovány v tázacím tvaru, neboť nevnímají jejich imperativní funkci.

Výuková komunikace je zkrátka utvářena specifickými bázovými pravidly, jejichž nositelem a ochráncem je učitel. Na žákovi je, aby si tato – jen zřídka explicitně formulovaná – pravidla osvojil. Mercer a Edwards (1987) uvádějí, že pokud žák zná bázová pravidla, může se mu stát, že řekne něco, co není správné. Pokud je však nezná, může se mu stát, že bude hovořit nepatříčně – to znamená mimo školní kód. Vezměme si školní úlohu: „John běží rychleji než George. Nigel běží pomaleji než George. Kdo je nejrychlejší?“ Nesprávná odpověď by zněla „Nigel“ nebo „George“. Nepatříčná odpověď by mohla například znít, že lidé nepodávají vždycky úplně perfektní výkony a že možná Nigel prostě jen neměl svůj den (podle Mercer, Edwards, 1987). Stejně tak by ovšem bylo nepatříčné, kdyby žák na takto učitelem formulované zadání opáčil: „Víte co, já znám lepší úlohu“ a předefinoval úkol. Bázová pravidla se totiž z velmi významné části týkají toho, kdo ke komu a za jakých podmínek hovoří, tedy struktury výukové komunikace.

* Zeptá-li se například rodič dítěte: „Nechceš si vyčistit zuby?“, znamená to, že dítě má jít a udělat to. Identicky fungují repliky typu: „Ty neumíš pozdravit?“, případně: „Co se říká, když někam přijdeš?“

** Například k otázce „Viděla jsi dnes ráno Maggie?“ zněla vhodná odpověď: „Co se jí stalo?“ Pokud by adresát odpověděl: „Ne“, mluvíci by se urazil.

kdo ke komu mluví

Jedním z klasičtých parametrů výukové komunikace, jež bývají často podrobovány zkoumání, je podíl času, po který hovoří jednotliví aktéři. Všeobecně známá je skutečnost, že ve výukové komunikaci učitel výrazně dominuje nad žáky. Podle pozorování Neda Flanderse z konce šedesátých let minulého století učitel vyplňuje svými verbálními aktivitami dvě třetiny vyučovací hodiny, zatímco na všechny žáky ve třídě připadá zbylá třetina (Flanders, 1970). Pomocí svého pozorovacího systému Flanders ukázal, že: a) dvě třetiny z průměrné vyučovací hodiny jsou tvořeny verbální komunikací; b) dvě třetiny z tohoto času hovoří učitel; c) dvě třetiny objemu učitelské řeči představuje výklad či kladení otázek.

Existence tzv. *pravidla dvou třetin*, jak Flanders svůj náleží pojmenoval, byla následně doložena řadou šetření napříč různými zeměmi (Alexander, 2001). Britský projekt ORACLE, v jehož rámci byla snímána pedagogická komunikace ve školách v sedmdesátých a v devadesátých letech minulého století, poukázal rovněž na stabilitu tohoto pravidla v čase – výsledky byly přes dvacetiletý odstup téměř identické (Galton et al., 1980; Galton et al., 1999). Zdá se tedy, že zde narážíme na něco, co je pro výukovou komunikaci typické a co si udržuje značnou stabilitu.

Další typický rys výukové komunikace představuje způsob, jímž jsou organizovány komunikační výměny mezi žáky a učiteli. Hugh Mehan se ve vlivné studii z konce sedmdesátých let minulého století pokusil popsat „sociální strukturu vyučování“ (Mehan, 1979a).^{*} Mehan konstatoval, že základní organizační mechanismus vyučování tvoří tzv. IRE struktura, jež zahrnuje: (1) iniciaci, kterou typicky představuje otázka učitele; (2) repliku, již je žákovská odpověď; a (3) evaluaci, tj. učitelovo zhodnocení repliky žáka.^{**} Jde tedy o tříšložkovou sekvenci, kterou otevírá i uzavírá učitel. Vyučování probíhá podle Mehana jako sled takovýchto sekvencí, přičemž teprve po uzavření jedné sekvence pokračuje učitel ve druhé. Každá sekvence vrcholí pozitivní evaluací, to znamená, že může skončit až v okamžiku, kdy učitel obdrží

^{*} Ačkoli jde o práci starou 30 let, provedenou na velmi nereprezentativním vzorku (jádrém studie jsou pozorování v hodinách jediné učitelky – Mehanovy kolegyně Courtney Cazdenové), představuje dodnes východisko pro řadu badatelů v této oblasti.

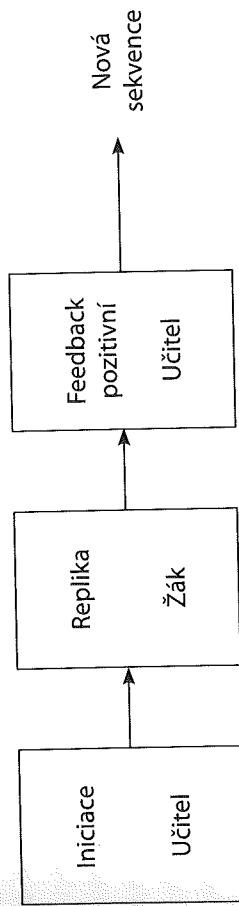
^{**} Mehan v originále používá výrazy Initiation, Reply a Evaluation – odtud zkratka IRE.

správnou či požadovanou odpověď. Základní charakteristikou učitelových otázek je přitom fakt, že učitel zná odpověď, na niž se ptá. Mehan proto označuje učitelské tázání jako elicitaci a tvrdí, že právě elicitace je klíčovým rysem, který odlišuje pedagogickou komunikaci od komunikace v jiných prostředích. V článku nazvaném příznačně „Kolik je hodin, Denisi?“ (Mehan, 1979b) ukazuje rozdíl mezi běžnou komunikační výměnou na příkladu určování času („Kolik je hodin, Denisi?“ „Půl třetí.“ „Děkuji, Denisi.“) a komunikační výměnou ve vyučování („Kolik je hodin, Denisi?“ „Půl třetí.“ „Velmi dobře.“).

K velmi podobným nálezům dospěli paralelně další autoři, například Sinclair a Coulthard (1975), kteří základní strukturu výukové komunikace definují naprosto shodně (pouze poslední člen řetězce neoznačují jako evaluaci, ale jako feedback, odtud zkratka IRF** struktura). Vzhledem k tomu, že feedback čili zpětná vazba je širší koncept než evaluace, hodí se lépe pro popis učitelské reakce na žákovskou repliku, neboť ta může obsahovat i jiné aspekty než jen evaluativní. Proto budeme v této knize konzistentně používat označení IRF struktura.

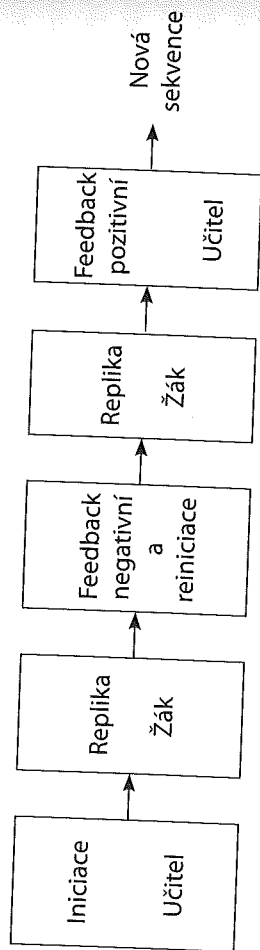
Schéma 2 zachycuje průběh IRF scénáře při správné odpovědi žáka na otázku učitele, schéma 3 potom ukazuje rozšíření IRF struktury, k němuž dochází, když žák odpoví nesprávně a učitel opakuje otázku nebo jinak pobízí k nové odpovědi.

Schéma 2: Jednoduchá IRF struktura



^{*} V praxi často dochází k tzv. rozšířenému IRF sekvenci, kdy učitel provádí negativní evaluaci žákovské repliky a opakuje iniciaci (často ve zjednodušené podobě).

^{**} Initiation – response – feedback.



Trvalou perzistenci IRF struktury ve výukové komunikaci dokládá řada pozdějších i zcela aktuálních studií (srov. Galton et al., 1999; Alexander, 2001; Burns, Myhill, 2004; Pratt, 2006; Parker, Hurry, 2007). Všimněme si, že IRF struktura je kompatibilní s Flandersovým pravidlem dvou třetin; dvě ze tří replik v každé sekvenci jsou „obsazeny“ učitelem. Důsledně uplatňování takové struktury hodiny bývá často označováno jako recitační scénář (Tharp, Gallimore, 1988) – učitel klade otázky a žáci prezentují naučenou látku (recitují). Ačkoli například Mehan zastával ve své analýze zcela neutrální pozici,* je dnes takto identifikovaná struktura vyučování považována za poněkud rigidní a omezující žákovský potenciál k učení.

Toto podezření lze podpořit například nálezy McLureové a Frenche (1980), kteří v jedné ze svých studií rozkrývají, jak se žáci na prvním stupni vyrovnávají s úkolem odpovědět správně na otázku kladenou učitelem. Ukazují, že za správnou odpověď se nemusí skrývat faktická znalost, nýbrž efektivní využití některých strategií vedoucích k úspěšnému zvládnutí elicítace. Mezi tyto strategie patří podle autorů (McLure, French, 1980) jednak imitace, kdy žák opakuje odpovědi svých spolužáků, jednak zpětná elicítace, kdy žák opakuje slovo, jež v některých z předchozích sekvencí použil učitel, dále například klasifikace objektu, kdy žák odpoví slovem, jež zapadá do skupiny, kterou se mu podařilo v otázce identifikovat,** nebo kombinace, kdy dítě prostě neopakuje, co řekl předcházející mluvčí, ale uvede jiný člen

* Jeho cílem bylo popsat „gramatiku jednání ve třídě“, nikoli se vyjadřovat k efektivitě různých didaktických postupů.

** Příkladem může být následující sekvence: „Co jedl veverka?“ „Žaludy.“ „A co ještě?“ „Ořechy.“ „Jaké ořechy?“ „Kokosové ořechy.“ (McLure, French, 1980)

dané skupiny. Jednoduše řečeno, žáci se v takových situacích mnohou dopracovat spíše k umění uhodnout, co má učitel na mysli, než ke skutečnému promyšlení exponovaných problémů.

2.3 Čas učitele a čas žáka v české školní třídě

V kapitolách 3–5 budeme podrobně rozebírat jednotlivé komunikační fenomény, jako jsou otázky učitele či žákovské repliky. Než tak učiníme, chceme na tomto místě představit základní charakteristiky komunikace ve školní třídě tak, jak byly odhaleny v našem výzkumném šetření. Budeme se věnovat jednak proporcím a struktuře verbálních aktivit žáka a učitele, jednak otázce komunikačních forem užívaných ve vyučování.

Flandersovo pravidlo dvou třetin (viz výše) se v odborné literatuře stalo značně populárním a traduje se jako fakt v tuzemských odborných textech věnovaných pedagogické komunikaci. Toto pravidlo podle všeho dobře odpovídá britskému kontextu, neboť bylo opakovaně potvrzeno prostřednictvím pozorování a videonahrávek ve třídách jak v sedmdesátých, tak v devadesátých letech minulého století (Galton et al., 1980; Galton et al., 1999). Neznamená to však, že by česká situace musela být nutně totožná.

Nálezy získané analýzou našich videonahrávek výuky ukazují, že se ve třídě hovoří 80 % času, po který trvá vyučovací hodina. Z této doby připadá 75 % na učitele a 25 % na žáky. Tento výsledek naznačuje, že v porovnání s britskými vrstevníky mají čeští žáci méně prostoru pro verbální projev ve vyučování. Na druhou stranu lze konstatovat, že oproti minulosti se tento prostor zřejmě poněkud rozšířil, neboť podle staršího šetření J. Mareše (1975) v sedmdesátých letech minulého století verbální projev učitele ve vyučování na druhém stupni základní školy zaujímal 74 % času, 13 % připadalo na žáky a 13 % času představovaly tiché činnosti či naopak nekoordinovaný hluk ve třídě. Vyloučíme-li z analýzy kategorii ticha, dostaneme se k poměru 85 % verbální aktivity učitele ku 15 % verbální aktivity žáků.

* Tak třeba děti na otázku: „Co můžeme najít v keřích na zahrádě?“ postupně uvádějí ježka, krtku, myš a další živočichy podobné velikosti.

Skutečnost, že učitel je v rámci výukové komunikace dominantní, se projevuje rovněž tím, že je to ve většině případů on, kdo iniciuje novou komunikační sekvenci. V našem vzorku učitelé iniciovali komunikaci – obvykle položením otázky – celkem v 73 % případů. Tyto učitelské iniciace otevírají klasickou IRF strukturu plně odpovídající nálezům Sinclaira a Coultharda (1975) či Mehana (1979a), které jsme popsali výše.

Učitelská otázka je následována **žákovskou replikou**. Ta se po učitelské iniciaci dostavuje téměř automaticky – k absenci repliky dochází pouze u 7 % učitelských iniciací, v takovém případě obvykle učitel opakuje otázku, až někdo ze třídy zareaguje. Zároveň žáci jeví zřetelnou tendenci vyhovět zadání učitele. Pouze 4 % replik lze považovat za neadekvátní v tom smyslu, že by žák záměrně odpovídal mimo požadavky učitele (tím nemáme na mysli nesprávné odpovědi, kdy se žák snaží naplnit zadání, ale chybuje).

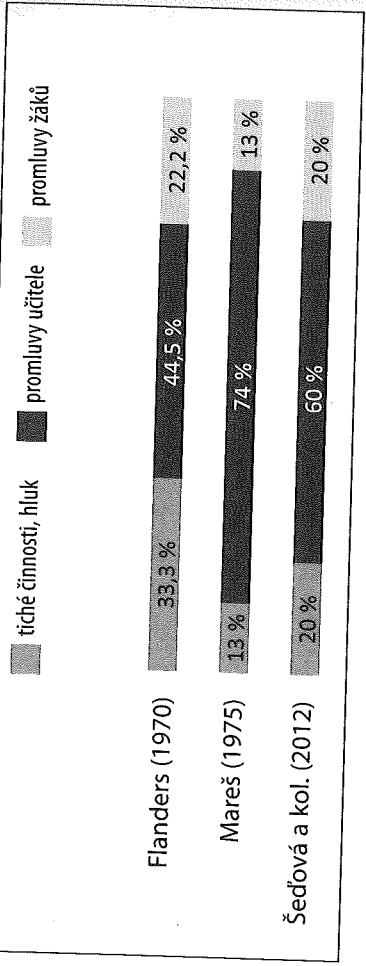
Žákovských odpovědí je mnohem více než učitelských otázek, celkově jsme jich v našem vzorku napočítali 2832, to znamená v průměru 2,1 repliky na jednu učitelskou iniciaci. To je dáno jednak tím, že v případě chybné odpovědi učitel detekuje chybu* a žáci znovu odpovídají. Kromě toho v případě otevřených otázek učitelé obvykle vyčkávají, až odpověď formuluje větší množství žáků. Ačkoli je žákovských replik velmi mnoho, jsou, jak jsme již uvedli, poměrně krátké.

Třetím prvkem v komunikační struktuře je evaluace neboli **zpětná vazba** ze strany učitele. V našem vzorku převažuje pozitivní evaluace, neboť jen v 17 % případů učitelé označí odpověď žáka jako chybnou.[†] Neznamená to však, že by učitelé žáky nějak důrazněji chválili, pozitivní evaluace zpravidla znamená prosté uznání správnosti odpovědi, které se realizuje formou učitelského echa (to znamená opakování žákovské odpovědi či její části) či výrazů typu *ano, dobře, výborně*.

Tyto tři prvky: otázka učitele – žákovská odpověď – zpětná vazba tvoří páteř komunikace ve školní třídě. Proto se jimi postupně budeme detailně zabývat v následujících kapitolách 3–5. Jestliže jsme komunikačních sekvencí

* V některých případech na chybu upozorní tým, že zopakuje otázku. Opakování již položené otázky, pokud nedošlo k její modifikaci v tom smyslu, že by obsahovala nové vodítko či novou informaci, jsme nepočítali jako novou otázku.

** Starší slovenský výzkum Hrdiny (1998) přinesl v tomto ohledu velmi podobné výsledky – jako nesprávných bylo hodnoceno 19 % žákovských odpovědí.



Čísla, jež jsme uvedli výše, samozřejmě představují statistický průměr a neodrážejí dobře situaci ve všech sledovaných třídách. Ta je totiž značně variabilní – nejvyšší podíl učitelského času, který jsme zaznamenali, představuje 92 %, nejnižší naopak 35 %. Existují tedy i vyučovací hodiny, v nichž komunikačně dominují žáci. Ve většině zaznamenaných lekcí (20 z celkového počtu 32 vyučovacích hodin) však učitelé vyplňovali svými promluvami více, než kolik činila průměrná hodnota počítaná ze všech sledovaných hodin.

Pokud použijeme jiný typ analýzy a budeme sledovat, kolik slov jednotliví aktéři vyřknou, dostaneme se k podobným výsledkům. Na jednoho učitele v našem vzorku připadá průměrně 3155 slov za vyučovací hodinu, na všechny žáky přítomné v téže hodině dohromady 992 slov. To znamená, že podíl žáků na komunikaci – měřeno na počet slov – činí 24 %, podíl učitelů 76 %.

Budeme-li ovšem sledovat počet replik učitelů a žáků, výsledkem se citelně promění. Učitelé formulují v průměru 177 replik za hodinu, zatímco žáci 187. Tento jev má jediné vysvětlení, totiž že žákovské repliky jsou mnohem kratší než repliky učitelů. Zatímco průměrná žákovská replika obsahuje šest slov, replika učitele má v průměru slov 18. Detailní údaje o délce žákovských replik přineseme v kapitole 4.

opovravnějších než strukturé náleží v našich datech 73 %, znamená to, že jde o strukturu typickou, avšak nikoli jedinou. Odchýlkám od IRF struktury (např. sekvencím, v nichž žáci nečekají na otázku učitele, nýbrž jsou sami iniciativní) se budeme podrobně věnovat v kapitole 6.

2.5 Činnosti a komunikační formy ve vyučování

Způsob, jakým se ve vyučování komunikuje, je úzce spojen s tím, jaký typ činnosti ve třídě aktuálně probíhá. Z našich dat vyplývá, že v průměru 22 % z každé vyučovací hodiny je věnováno organizačním záležitostem. Jde o poměrně vysoké číslo, znamená to, že ze 45minutového bloku reálně pro výuku zbývá 35 minut. Největší podíl z času v hodině (31 %) zaujímá výklad učitele, který je organizován buď monologicky (4 %), nebo, a to s drtivou převahou, jako výklad s otázkami (27 % z času v hodině). Výklad učiva spojený s kládením otázek žákům lze tudíž považovat za nejběžnější komunikační formu v rámci vyučování na druhém stupni základní školy.

Mezi další činnosti, které se ve vyučování odehrávají, patří opakování a procvičování. Opakování coby komunikační forma, kdy učitel kladé otázky prověřující znalost probrané látky do třídy a žáci mu odpovídají, pokrývá v průměru 7 % z času v hodině, kolektivní procvičování látky na základě cvičení v učebnici (opět pod vedením učitele, který určuje, kdo ze žáků má slovo) 8 %.

Mezi formy opakování, které na rozdíl od předešlých vedou ke známkování, patří ústní zkoušení (1 %) a písemná práce či test (4 %). Je třeba podotknout, že tyto formy se zdaleka nevyskytují ve všech sledovaných hodinách, takže uvádění průměrného času je zde poněkud zkreslující. Písemný test se objevil pouze v šesti lekcích a trval nejčastěji kolem 20 minut.

Ve vyučování se dále vyskytují sekvence, kdy učitel zadává žákům samostatnou práci, buď individuální (11 %), nebo skupinovou (4 %). Může jít o opakování, ale též o samostatné rozpracování nové látky. Mezi další činnosti, které lze ve výuce pozorovat, patří zápis do sešitu diktovaný učitelem (4 %), žákovský referát (4 %) a hlasitě předčítání textu učitelem (1 %) nebo žákem (3 %).

Nabízí se otázka, do jaké míry je komunikace ve školní třídě monologická či interaktivní. Pokud vyloučíme kategorii organizačních záležitostí a dále

Tabulka 1: Komunikační formy

| | | |
|-----------------------------------|--------------------------|------|
| Interakce učitel-žák | procvičování | 8 % |
| | opakování se třídou | 7 % |
| | výklad s otázkami | 27 % |
| | zkoušení | 1 % |
| Monolog učitele či žáka | výklad | 4 % |
| | žákovský referát | 4 % |
| | četba učitele | 1 % |
| | četba žáka | 4 % |
| | zápis diktovaný učitelem | 4 % |

Vídáme, že interaktivní útvary zaujímají 43 % času v hodině, útvary monologické 17 %, z těchto 17 % však 8 % představuje monolog žákovský. Zdá se, že monologické formy jsou oproti minulosti na ústupu, neboť ve starším výzkumu Samuhelové (1988) tvořil monolog učitele 40 % z vyučovací hodiny.

Lze tedy říci, že komunikace ve vyučovací hodině je převážně interaktivní v tom smyslu, že se v ní střídají repliky různých mluvčích. Do jaké míry můžeme v souvislosti s interaktivní výukou hovořit o dialogu, podrobně prozkoumáme v kapitole 7.

2.6 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo shrnout základní teze týkající se výukové komunikace v prostředí školní třídy. Uvedli jsme, že jde o typ komunikace, který je odlišný od běžné komunikace v jiných prostředích. Tyto odlišnosti se týkají jednak specifického jazyka, jenž se ve škole používá, jednak specifické komunikační struktury. Podíl komunikačních aktivit učitele a žáků zkrátka není rovnoměrně rozložen, a navíc jsou repliky jednotlivých mluvčích strukturo-

a podle nějž ji snadno rozeznáme (IRF struktura).

Na základě vlastního zkoumání jsme určili proporce komunikační aktivity učitele a žáků. Učitelé svými promluvami vyplňují v průměru 75 % času, po který se ve třídě hovoří. Na žáky zbývá 25 %, což je nižší podíl, než byl konstatován v zahraničí.

Neznamená to ovšem, že učitelé vedli nepřerušovaný monolog, neboť mezi komunikačními formami dominují formy interaktivní – učitelé svůj výklad prokládají otázkami směřovanými k žákům, případně procvičují látku formou dotazů a odpovědí. Struktura komunikačních výměn plně odpovídá tomu, co je známo z klasické zahraniční literatury: drtivá většina sekvencí je iniciována otázkou učitele, následuje krátká žákovská odpověď a zpětná vazba učitele. Tyto tři strukturální prvky tedy představují nejdůležitější jevy ve výukové komunikaci, a proto se jim postupně budeme věnovat v následujících třech kapitolách.

Učitelské otázky

Roman Švaříček

Jádrum této kapitoly jsou učitelské otázky, které jsou považovány za klíčový prvek procesu učení, a to nejen ve školní třídě. Podle Postmana (1979) je veškeré naše poznání výsledkem tázání, a proto je možné říci, že kladení otázek učitelem je jedním z nejdůležitějších intelektuálních nástrojů. Jedním z motivů, jimiž se vykládá vznik filozofie, je lidská zvědavost, potřeba znát odpovědi na základní otázky. Lidská zvědavost prostřednictvím tázání reaguje na problémy, které prožíváme, a na situace, v nichž se ocitáme, aby dospěla k poznání. Řecká filozofie může sloužit jako nejstarší důkaz toho, že otázky a tázání jsou důležité pro učení. Velmi známým příkladem je sokratovský dialog, který bývá nahlížen jako didaktická metoda vhodná pro učení se prostřednictvím expozice, rozpominání a zdůvodňování. Jak však upozorňují někteří autoři (viz např. Petrželka, 2000), původní sokratovská metoda je založena na odlišném principu, kterým je znejistění partnera v rozhovoru, a na aporii, kdy jedinec přiznává, že nezná odpověď na otázku Sokrata (učitele). Cílem takového ořesu partnera v dialogu tak není vysvětlování nových poznatků, ale motivace jedince, který zjistil, že něco neví, i když si původně myslel, že to ví, k hledání poznání.

Podobně zásadně se odlišuje běžná otázka od didaktické otázky ve výukové komunikaci. Zatímco v běžném rozhovoru klademe otázku proto, že neznáme odpověď, ve škole klade učitel otázku proto, aby zjistil, zda žák odpoví na otázku zná a jak o ní přemýšlí, jak se k ní dopracoval.

V pedagogické literatuře nalezneme napříč různými ideovými východisky jednoznačnou shodu, že učitelské otázky mohou výraznou měrou podporo-