

Nasloucháním zjišťujeme, co mluví prožívá, co cítí.

Matka vypravuje: *Učitelka na mě přes chodbu křičela — dejte mu na držku — já bych mu i dala, ale tohle je moc.* (Štech, Viktorová, 1992, s. 311)

Žákyně se svěřuje: *No, já se bojím, protože všichni ve třídě už vědí, že chci být doktorka . . . A já jsem ráda, že mají takovou důvěru, ale zase na druhý straně se bojím, že někoho zklamou.* (Štech, Viktorová, 1992, s. 305)

Nasloucháním zjišťujeme, co mluví chce, oč mu jde.

Třídní učitelka zjišťuje, že její kolegyně-matematicka, která má před důchodem, už na výuku nestačí. Rodiče začínají mít výhrady, některým žákům hrozí propadnutí.

Třídní učitelka: *Všchno, co jsme si tu řekli, že je to na děti moc rychlé, že stojí stále zády, že nestíhají . . . Tak já jsem jí to řekla sama a ona, že ne, že to tak není. Včera zase přišla, že psali písečku a zase Pavel nenapsal nic. Nic neudělal, protože prý nechodí na doučování. Ono je tady velké nebezpečí, že ho nechá propadnout. To opravdu hrozí silně. Já vám říkám upřímně, že já ji nedonutím, aby mu tu čtyřku dala.*

Otec: *Já mu to pořád říkám, učitele si nemůžeš vybrat.*

Matka: *Ale on i něco umí, něco dělá.*

Otec: *Jó, kdyby nic nedělal, ale takhle by snad tu pětku dostat neměl.*

Třídní učitelka: *Kdybyste za ní došli a měli zájem a vydrželi tu hodinu velice trpkou. Zeptat se na to, co máte dělat, co vám radí a tak. Možná, jestli by tam manžel nešel?*

(Štech, Viktorová, 1994, s. 80)

Nasloucháním zjišťujeme, kým mluví je nebo za koho se sám považuje.

Jde např. o poznání jeho životní filozofie, jeho žebříčku hodnot, jeho vztahu k pravdě, poznání toho, co on sám považuje za dobré či zlé.

Právě citované příklady ukázaly, jak náročné a současně užitečné je správné naslouchání těm druhým. Naznačily též, že verbální komunikace, která se ve škole odehrává, má velmi bohatý rejstřík. Podívejme se proto na ni podrobněji.

2.2 Pedagogicko-psychologický pohled na verbální komunikaci

V první kapitole jsme připomněli, že komunikace mezi učitelem a žáky mívá při smíšené vyučovací hodině svébytnou podobu. Protože na našich základních a středních školách tato podoba vyučovací hodiny dosud převládá, zastavíme se u zvláštností pedagogické komunikace, které produkuje, poněkud déle.

Ve smíšené vyučovací hodině dominuje verbální projev učitele. Lze to doložit porovnáním času, po který mluví v hodině žáci, a času, po který mluví v téže hodině učitel. Jde o podíl žáci : učitel, zkráceně \dot{Z}/U . Pokud by žáci v hodině mluvili více než učitel, bude mít index \dot{Z}/U hodnotu větší než jedna. Pokud žáci

mluví stejně dlouho jako učitel, rovná se index jedné. Obvykle však tento index mívá hodnotu menší než jedna, neboť učitel mluví v hodině déle než všichni žáci dohromady. Např. hodnota indexu 0,5 značí, že učitelům projev byl dvakrát delší než projev žáků. (Šlo tedy o poměr 1 : 2 nebo jinak vyjádřeno o poměr 33 % : 67 % času věnovaného verbální komunikaci).

Starší výzkumy v Československu na druhém stupni základní školy ukázaly, že index \dot{Z}/U zřejmě nepřevyšoval hodnotu 0,5. Dílčí výzkumné sondy zjistily např. tyto hodnoty: 0,18 (Mareš, 1975), 0,39 (Milan, 1975), 0,40 (Tollingerová, 1972), 0,49 (Bártková-Kantorková, 1981). Dokonce ani při cizojazyčném vyučování, kde je jedním z hlavních cílů naučit žáky komunikovat v cizím jazyce, nebude tento poměr při tradičně koncipovaném vyučování vyšší. M. Žofková (1981) zjistila, že rozsah řečového projevu všech žáků při tradiční výuce ruštiny tvoří jen 7–8 % celkového vyučovacího času a v jednotlivých ročnících se téměř nemění. Obdobný stav byl zjištěn při tradiční výuce jazyků i v jiným zemích (blíže viz Gavora, 1983).

Zahraniční výzkumy v ročnících obdobných našemu druhému stupni základní školy konstatovaly podobné hodnoty indexu \dot{Z}/U . V bývalém SSSR 0,20 až 0,45 (Kreitsberg, 1980), v USA naměřil N. A. Flanders dokonce jen 0,14, v Belgii E. Bayer (1973) hodnotu 0,43.

Na prvním stupni základní školy byla situace poněkud příznivější. Dílčí sondy v naší škole zjistily, že index \dot{Z}/U nabývá hodnoty 0,61 (Kvačková, 1984) a 0,69 (Mareš, 1975), v japonské škole sondy naměřily hodnotu 0,60 až 0,67 (Matsuda, 1973).

Domníváme se, že ve státních školách a ve školách s tradiční koncepcí vyučování nenastal dosud výraznější obrat k lepšímu. Dospívá-li se v různých zemích k obdobným výsledkům, naznačuje to, že jde o obecnější vlastnost frontálně organizovaného vyučování. Přesněji řečeno, že jde o produkt koncepce, kterou před časem Z. Kolář a M. Sýkora (1983) nazvali koncepcí slovně — názorného vyučování.

V tradiční smíšené vyučovací hodině tedy probíhá komunikace, v níž převládá řeč učitele. Které funkce učitelova slovního projevu se objevují nejčastěji? Na prvním stupni převládá organizování žákovské činnosti, potom následuje výklad a dotazování. Směrem k vyšším ročníkům jednoznačně dominuje výklad a po něm s určitým odstupem co do četnosti následuje dotazování.

Příčin tohoto stavu je více. Běžně se uvádí, že učiva je mnoho a učitel je musí žákům zprostředkovat, zpřístupnit; jindy musí doplnit, aktualizovat text učebnice. Učitel si musí ověřit, jak žáci učivo chápou a jak je dokáží prakticky použít. Dominování výkladu může mít i jiné příčiny. P. Gavora se spolupracovníky zjistil, že se učitelé někdy vyjadřují nepřesně, nepromyšleně, nevhodně odbočují od tématu (Gavora a kol., 1983).

Délka učitelova verbálního projevu patrně souvisí i s jeho pedagogickými dovednostmi. Zdá se, že se stoupajícím pedagogickým mistrovstvím klesá délka ryze slovního učitelova působení na žáky a učitel používá bohatší rejstřík výchovně vzdělávacích metod (Kondratjeva, Rapoport a Tokarskaja, 1975).

Obecně se dá říci, že si učitelé výše popsané skutečnosti příliš neuvědomují.

Rozdíl mezi učitelovým dojemem a realitou pedagogické komunikace bývá statisticky významný (Beamová a Horvat, 1975), zejména u učitelů, kteří se necvičí v analýze vlastní činnosti. Učitelé jsou překvapeni, když jim odborník „nastaví zrcadlo“ (Pop a Potolea, 1972).

Protože se v celé práci snažíme zamýšlet se nad postupy, které by přispěly k optimální podobě pedagogické komunikace ve škole, soustředíme se nyní na vybrané komunikační činnosti, jež aktivizují žáky. Postupně se budeme věnovat: učitelovým otázkám a žakovským odpovědím, žakovským otázkám, zpětnovažebním informacím (včetně reagování na chyby).

2.2.1 Učitelovy otázky a žakovské odpovědi

Těžko si lze představit pedagogickou komunikaci bez kladení otázek, bez rozhovoru mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem. Zajímavé je, že kladení otázek — dotazování — chápe mnoho učitelů jako tradiční, poměrně jasnou a téměř bezproblémovou záležitost.

Důvodů je několik: a) historická tradice, považující rozhovor za ideální vyučovací metodu už nejméně od dob Sokratových, b) převládající koncepce slovně-názorného vyučování na našich školách, c) ahistorické chápání vyučovacích metod, které tradiční didaktika považovala za samostatné jevy (Kolář a Sýkora, 1984), d) pojetí vyučovacích metod jen jako působení jdoucího od učitele k žákům, ačkoliv nové koncepce doporučují respektovat vzájemnost působení učitele a žáků, e) absence podrobnějších výzkumů otázek a dotazování ve škole.

Přitom dotazování patří mezi tři nejfrekventovanější učitelovy činnosti při pedagogické komunikaci. Figuruje zpravidla na druhém či třetím místě po výkladu, příp. po organizačních pokynech a příkazech. Dotazování tvoří přibližně 20 % běžné učitelovy činnosti v naukových předmětech při tradičním vyučování. Studie, které se pokoušejí zobecnit závěry mnoha pedagogických výzkumů, ovšem upozorňují, že učitelovo dotazování není neměnné. Kolísá jak počet učitelových otázek v hodině, tak jejich typ i posloupnost. Výjimku tvoří podíl otázek s nízkou poznávací hodnotou, otázek vyžadujících pamětní učení (Shavelson a Dempseyová, 1976).

Dotazování se pochopitelně nevyskytuje jen v ústní komunikaci učitele se žáky. Může být zprostředkováno psanými či tištěnými otázkami při běžné písemné zkoušce, v didaktickém testu (Byčkovský, 1982), v učebnici. Otázka je součástí i větších celků — učebních úloh (Tollingerová, 1976; Fridman, 1977; Wahla, 1978; Mareš, 1979; Švec, 1980 aj.). Žáci mají otázky promyslet, úlohu vyřešit a zformulovat odpověď. O otázky se zajímá též teorie učení z textu a teorie učebnic (Průcha, 1987).

Právě jsme použili termínů otázka a odpověď. Protože s nimi budeme dále pracovat, musíme je blíže charakterizovat. Lingvisté upozorňují, že otázka a od-

pověď jsou víceznačná a v podstatě rámcová označení. Jejich přesné vymezení závisí na oblasti, v níž se užívají.

Otázka se často zaměňuje s tázací větou. Přitom označení otázka zdůrazňuje spíše stránku významovou, funkční, vyjadřuje snahu něco se dozvědět. Způsob vyjádření otázky není rozhodující. Označení **tázací věta** vystihuje spíše jazykové vlastnosti výpovědi, jako je zvláštní intonace, přítomnost tázacích částic, tázacích zájmen a příslovčí (Müllerová, 1982). V mimolingvistických souvislostech se označení **otázka** užívá ve významu úkol, problém, který je třeba vyřešit. V některých koncepcích se otázka dokonce chápe jako různě ostrá forma příkazu pro žáka, že má odpovídat (Mieszalski, 1975). Rozdíl mezi otázkou a tázací větou je zřetelný všude tam, kde se objevuje rozpor mezi formální podobou učitelovy výpovědi a její funkcí: *Ale já se ptám, která čísla jsou sudá*. Také řečnické otázky sice učitel klade žákům, ale nepředpokládá, že budou odpovídat: *Jak dlouho budu ještě čekat? . . . Tak ty nedáš pokoj?* Případně si na řečnickou otázku sám odpoví, aby pobavil třídu i sebe: *Ty hraješ na housle? Vypadá to, jako když řežeš gauč*. (Richter, 1994 a).

Odpověď. Charakterizovat odpověď je složitější, neboť odpovědi může být v pedagogické komunikaci mnoho různých činností. Z komunikačního pohledu jde nejčastěji o repliku, která reaguje na danou otázku. Odpověď není samostatná, váže se k otázce jazykově i sémanticky, je na ní závislá. Odpověď můžeme posuzovat podle toho, nakolik plní požadavek vyjádřený v otázce, dále podle míry informace, kterou tazatelé přináší, anebo podle komunikačního významu. Pak jde třeba o odpověď vyhybavou, podmiňující, zdůvodňující, doplňkovou, opravnou atd. (volně podle Müllerové, 1982).

U učitelů nižších ročníků se často setkáváme s požadavkem, aby žáci odpovídali **celou větou**. Mechanické uplatňování takového požadavku už dnes neobstojí. Sami lingvisté říkají: Neodmítáme neúplné vyjadřování, pokud je smysluplné a neztěžuje dorozumění. Popíráme absolutní užitečnost požadavku, aby žáci odpovídali celou větou. Pochopitelně za předpokladu, že míra neúplnosti sdělení nepřekročí hranice srozumitelnosti. Počítáme s dialogy realizovanými spisovným jazykem, v nichž se zachovává přirozená mluvnost. Jazyková stránka může být tedy do jisté míry omezena, protože zde působí komunikativní situace, kdy není třeba úplně všechno pojmenovávat. I za této situace však učitel musí vědět, co žák zná a co nezná (Čechová, 1985).

Výukový dialog. Otázky a odpovědi, které ve výuce zaznívají, jsou součástí většího celku — dialogu mezi učitelem a žáky. Jde však o skutečný dialog?

Výukový dialog má své zvláštnosti. Je dialogem řízeným, nedochází v něm k prolínání či střídání kontextu. Obvykle jde o jeden kontext, nazíraný ze dvou stran: na jedné straně stojí poučený učitel s vlastním názorem na věc, na druhé straně žák, který poznatky teprve získává (Brabcová, 1986). Žáci jsou si této skutečnosti vědomi, pouze na začátku školní docházky se ještě diví: *Mami, proč se nás na to paní učitelka ptá, když už to stejně ví?*

Téma dialogu bývá často vzdáleno žákovým bezprostředním životním zkušenostem a prožitkům. Dotazování učitele má tedy jisté rysy umělosti. Žák ví, že se ho učitel neptá proto, aby se něco nového dozvěděl. Ptá se obvykle proto, aby žáka zkontroloval, ohodnotil. Není tedy divu, že žák při odpovídání vystupuje nejčastěji v roli referujícího člověka a v jeho odpovědích je málo expresivních a impresivních prvků (Ondrášková, 1986).

Cílem výukového dialogu bohužel nebývá ani hlubší poznání toho, co si žák pod učivem sám představuje, nakořik odpovídá jeho životním zkušenostem, jak svébytně chápe pojmy, zákonitosti, které se učí. Dialog nesměruje k pochopení žákovských naivních teorií (Gavora, 1991), někdy i chybného pojetí učiva, **miskoncepce**, krátce k pochopení toho, co můžeme obecně nazvat **žákovské pojetí učiva** (Mareš, Ouhrabka, 1991).

Švédští badatelé L. Renströmová, B. Andersson a F. Marton (1990) např. studovali, jak žáci chápou fyzikálně-chemický pojem „hmota“. Konstatovali, že u žáků nalezneme nejméně šest různých pojetí hmoty. Hmota jako: A – stejnorodá substance; B – složenina substančních jednotek (majících obal, obsah a jakési jádro); C – substanční jednotka s „malými atomy“; D – souhrn jednotek vyznačujících se substančními i atomovými charakteristikami; E – souhrn částicových jednotek; F – ucelený systém částic.

V dialogu může odborník zjistit, jaké představy má žákyně Cilla (15 let) o složení hmoty:

O (odborník): *Tady je něco, co bys měla poznat.*

Ž: *To je sůl.*

O: *A co je to sůl?*

Ž: *Koření.*

O: *Ano, správně. A z čeho se sůl skládá, z čeho je udělána?*

Ž: *Nevím. Udělána? ... Co jako chcete vědět?*

O: *Jak je vytvořena.*

Ž: *No, pochází z moře nebo tak nějak ... že jo?*

Žákyně dokáže poznat sůl, ví o jejím užití, má rámcovou představu o tom, jak asi sůl vznikla. Otázka po tom, z čeho se sůl skládá, jakou má strukturu, není pro ni důležitá. Odborník se vptává dál:

O: *Když vezmeme tadyto zrníčko soli. Představ si, že máme takový přístroj, který nám umožní nahlédnout dovnitř, do toho zrníčka. A my vidíme, jak je uděláno. Zvětšíme to víc a ještě víc ... A nakonec uvidíme, z čeho se skládá.*

Ž: *Uvidíme moc takových krystalů ... Je to bílý, jako ... Já nevím ...*

O: *Nevíš?*

Ž: *Ne.*

O: *Když rozdělím tenhle kousek a to, co dostanu, zase rozdělím na kousky a ty kousky znovu rozdělím ...*

Ž: *No tak budeme mít spoutu kousčků ...*

O: *Spoustu kousčků. Ale jak dlouho můžu takovýhle kousček rozdělovat na menší?*

Ž: *Až už žádný nezbude ... až ... Já nevím.*

O: *Když vezmu tohleto zrníčko a teď na něj zatlačím ... Třeba nehtem. Co se stane?*

Ž: *Praskne.*

O: *Ano. Prasklo. Mohli bychom si to nakreslit. Asi takhle. Jak dlouho můžu s tím rozmačkáváním, s tím drcením pokračovat?*

Ž: *Jako tohohle zrníčka?*

O: *Ano, zrníčka jako je tohle.*

Ž: *No, až se úplně ztratí.*

O: *Jistě ... Dejme tomu, že jsem rozmačkl tohle zrníčko tak, že prasklo na dva kusy. Pak jsem ten jeden kousek zase rozdrtil na dva a tak pořád dál. Podívej, já to zase nakreslím ... Jak dlouho to můžeš dělat?*

Ž: *Tak dlouho, až už nebude co ... až ... To já nevím ...*

(modifikovaně podle Renströmové et al., 1990, s. 559)

Rozhovor pomohl určit, že žákyně chápe sůl jako stejnorodou substanci (pojetí A). Další rozhovory ukázaly, že Cilla zastává totéž pojetí v případě železa, hliníku, vody, dřeva, oleje. Ne vždy však žáci mají úplně stejné pojetí hmoty pro různé látky.

Žákyně Carmen zastává spíše pojetí D (hmota jako souhrn jednotek vyznačujících se atomovými charakteristikami):

O: *Tamhleto je železo, vid? ... Z čeho se železo skládá?*

Ž: *Je v něm moc těch ... atomů, které tam jsou ... které leží ...*

O: *Ano. Zkus to nakreslit!*

Ž: *Takhle ... Leží těsně jeden u druhého a dohromady jsou jako zabalený ...*

O: *No dobře. To jsou ty atomy. A co je vevnitř jednoho z nich?*

Ž: *Taky železo.*

O: *A co je mezi nimi?*

Ž: *Nic, protože jsou namačkány těsně jeden na druhým.*

(modifikovaně podle Renströmové et al., 1990, s. 563)

Žákyně Carin dospěla nejdále, propracovala se až k pojetí F (hmota jako systém částic):

O: *Z čeho se skládá sůl?*

Ž: *Z atomů.*

O: *Jak bys je popsala? Z atomů říkáš ... Dovedla bys nakreslit, jak si je představuješ?*

Ž: *Jaké jsou ty atomy? Jak jsou uspořádané?*

O: *Jak ... No, jak bys nakreslila to uspořádání?*

Ž: *Nakreslím to asi jako tohle ... když to zvětšíme, pak ... takový bubliny ... malinkatý ... asi takhle ... A dělí se na takové menší vevnitř.*

O: Ano. A když vezmu jednu z těch bublin... Ták... a zvětším ji... Co myslíš, že je v ní, vevnitř?

Ž: No... No, je tam jádro... a pak ještě...

O: Ano. A zkus nakreslit, cos právě říkala.

Ž: Tak tadyhle je jádro s protony a potom tady jsou neutrony... Tady kolem dokola... to jsou elektrony, krouží kolem... a potom jsou tam jako tydlecty blízko u sebe, ale mezi nimi je kousíček prostoru, nejsou přilepený k sobě, ale...

O: Teď bych se chtěl zeptat: A co je tady? Mezi nimi?

Ž: Tadyhle mezi nimi? To nejsou věci přesně jako tyhle, ale spíš jako... obláčky.

O: Obláčky?

Ž: To jsou elektronové obláčky... bohaté na energii.

(modifikovaně podle Renströmové et al., 1990, s. 565)

Obdobné výzkumy probíhají i v našich podmínkách (Held et al., 1994).

Žák se ve škole dozvídá mj. poznatky o světě i o lidech. Část z nich je pro něj nová a podává je učitel, část poznatků získává od rodičů, kamarádů, část poznatků sám aktivně vyhledává mimo školu, část získává vlastními (někdy trpkými) životními zkušenostmi. Žák (a obecně každý člověk) po celý život provádí souběžně dva typy činností: **konstruování** nových poznatkových struktur a **rekonstruování** dosavadních, „starých“ poznatkových struktur.

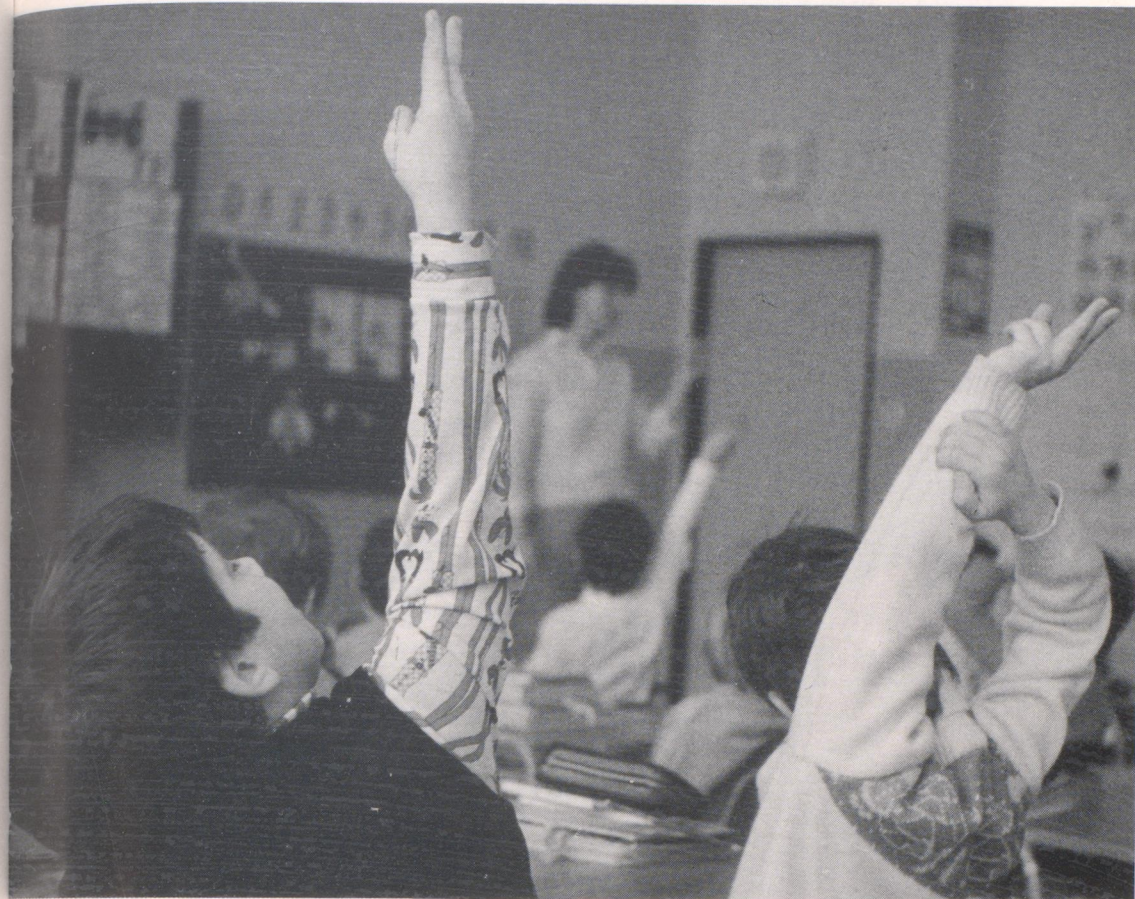
Komunikace mezi učitelem a žákem i mezi žáky navzájem by těmto činnostem měla co nejvíce napomáhat. Učitel by se neměl spokojit s žakovým reprodukováním textu učebnice či odříkáváním zápisků ze sešitu, nýbrž by se měl pít o skutečných žakových představách o učivu, po žakově leckdy svérázném pojetí učiva. Podrobnější náměty jak **diagnostikovat** a jak **ovlivňovat žakovo pojetí učiva** naleznou zájemci v naší práci (Mareš, Ouhřabka, 1991).

Funkce dotazování. Dotazování plní v pedagogické komunikaci různé funkce, zde rozlišíme jen tři: organizační, vzdělávací a výchovnou. Odlišení vzdělávací a výchovné funkce je pouze relativní, neboť v mnoha učitelových otázkách jsou obsaženy oba aspekty. Vyčleněním vzdělávací funkce chceme zdůraznit převahu didaktické složky.

Pokud dotazování plní **organizační funkci**, mívá obvykle věcný, citově neutrální charakter: *Chybí někdo? Kdo má službu? Vidíte zezadu dobře? Která skupina je už hotova? Kolik času na to potřebujete? Můžeme pokračovat?* apod.

Organizační funkci zastávají i některé žakovské dotazy: *Mohu smazat tabuli? Na které straně? Mám to dát do zásuvky? Kolik bude příkladů? Domácí úkol je na zítra?* (Cit. podle Fenclové, 1984, s. 74).

Největší pozornost pedagogů i výzkumných pracovníků byla zatím věnována **vzdělávací funkci** dotazování. Můžeme ji dál členit podle průběhu pedagogického procesu a užívaných vyučovacích metod. Lze rozlišit dotazování **motivační**, **vyvozovací**, **opakovací** a **zkoušecí** (Pešek a kol., 1964), nebo dotazování **motivační**, **expoziční**, **fixační**, **diagnostické** a **klasifikační** (Mojžíšek, 1975).





Dotazování by mělo žáky aktivovat. Jsou však otázky, u nichž je jejich stimulační funkce zvláště zvýrazněna. Jde o dotazování na začátku hodiny, v úvodu nového tématu, na začátku diskuse, při navozování problémové situace. Pro řadu učitelů není snadné dotazovat se tak, aby stimulovali většinu žáků k přemýšlení.

U: Děti, je třeba si uvědomit jednu, a nejdůležitější věc. Co sledujeme, když se učíme dějepisu? Pro nás je všechno to, co tu máme, všechno samozřejmé. Že je tu teploučko, že tu sedíme, klidně se učíme, že pěkně bydlíme. A proč se učíme ten dějepis, o tom, jak lidé kdysi žili, pracovali . . . Petře!

Ž: Abychom to věděli. (dějepis, protokol č. 19, ÚEPd SAV)

Nezastupitelnou roli hraje dotazování v okamžiku, kdy učitel ve spolupráci se žáky začne vyvozovat potřebné poznatky. Zde už nejde jen o jednotlivé otázky, ale o celou dotazovací strategii.

Nejčastější dotazovací funkcí v pedagogické komunikaci je ovšem funkce opakovací a zkoušecí. Dotazování, které má zkoušecí funkci, se odehrává ve zvláštní komunikační situaci, o níž se v naší odborné literatuře hodně psalo (Velikanič, 1973; Kondáš, 1979 aj.). Právě ve způsobu dotazování a hodnocení žakovských odpovědí se projevuje učitelovo taktní i netaktní jednání (blíže viz Štefanovič, 1974, s. 468).

Další funkcí, kterou dotazování plní, je funkce výchovná. Třebaže je neobvykle závažná, nemáme o ní dost výzkumných údajů. Překážek, které se stavějí do cesty, není málo: široká škála prostředí i situací, v nichž se výchovně laděné dotazování objevuje, nepravidelnost výskytu vyhraněných výchovných situací, zkresení vznikající přítomností cizích osob atd.

Běžně užívaným výchovným typem dotazování jsou učitelovy **řečnické otázky** adresované celé třídě. Obsahují obvykle výtku, napomenutí, pokárání: *Pánové, neruším vás? Kdo vám dovolit otevřít atlasy? Proč máte otevřené učebnice, co je to za módu?* atd. Zpravidla bývají málo účinné.

Otázky adresované jednotlivcům svědčí na jedné straně o snaze pomoci, snaze vcítit se do žakovy situace: *Co tě trápí?* Na druhé straně o nesouhlasu: *Tak proč tvrdíš, že to máš?* Někdy prozrazují netaktní jednání: *To tě má omlouvat, žes doted nebyla ve škole?*

Třídění otázek. Při studiu pedagogické komunikace se můžeme setkat s pěti skupinami kritérií. Jde o kritéria:

- **jazyková** (Müllerová, 1980, 1982; Brabcová, 1981; Čechová, 1985; Ondrášková, 1987; Zeman 1987; částečně i Mareš, 1975,)
- **logická** (Zich, 1959; Tondl, 1968; Viceník, 1969; Zapletal, 1962; Mareš, 1972; Půlpán, Kuřina, 1987, Půlpán 1987)
- **pedagogická** (Švadlenka, 1926; Altman, 1970; Rolandová, 1975; Fenclová, 1984; Šturma, 1984; Gavora a kol., 1988; Hrdina, 1991)
- **pedagogicko-psychologická** (Popperová, 1971; Kollárik, 1979; Pařízek, 1981; Pstružinová, 1983, 1992; Vaněk, 1985)
- **sociálně psychologická** (Stránská, 1979 aj.).

Pro další výklad připomeneme hlavně kritéria pedagogicko-psychologická. Otázky můžeme klasifikovat podle:

- a) pedagogických cílů, záměrů, kterým slouží,
- b) obsahu, k němuž se vztahují,
- c) subjektů, kteří s nimi pracují,
- d) způsobů, jimiž jsou prezentovány,
- e) podmínek, za nichž se s nimi pracuje,
- f) psychologických stavů a procesů, které vyvolávají,
- g) sociálních postojů a vztahů, které navozují,
- h) výsledků, efektů, jichž bylo pomocí otázek dosaženo.

Didaktické požadavky na učitelovy otázky. Učitelovy otázky nemohou být libovolné. Mají vyplývat z cílů učiva, respektovat jeho charakter, zákonitosti pedagogického procesu a zvláštnosti žáků. Staleté zkušenosti s dotazováním vedly pedagogy k formulování základních požadavků na správnou podobu učitelových otázek. Požadavky na vzdělávací otázky nalezneme v mnoha didaktických pracích (Švadlenka, 1929; Pešek, 1964; Maňák, 1967; Altman, 1970; Mojžíšek, 1975 aj.). Od otázky se obvykle požaduje: věcná správnost a přesnost, jazyková správnost, srozumitelnost, stručnost, jednoznačnost, přiměřenost a konečně pravdivost (odmítají se tzv. chytáky). Od souboru otázek se žádá logičnost uspořádání, postupnost, optimálnost počtu i obtížnosti otázek.

V běžné pedagogické komunikaci se však setkáváme s mnoha prohřešky proti těmto požadavkům. Je to pochopitelné, neboť ne všichni učitelé jsou na formulování otázek systematicky připravováni. Ke správným a účinným formulacím (nemluvě už o dotazovacích strategiích) dospívají spíše metodou pokusu a omylu nebo přebíráním zkušeností starších učitelů než promyšleným postupem. Ukažme si některé nedostatky ve formulacích otázek.

Věcná nesprávnost, odborná nepřesnost. Někteří učitelé nedbají na odbornou správnost otázek, navozují v žácích chybný dojem, že není třeba být příliš úzkostlivý v odborném vyjadřování i myšlení. Např. *Jakým číslem je značena půlnoc? Jeden kilogram má jak velkou tíhu?* (Cit. podle Fenclové, 1984, s. 69). *Víš, jak je to vysoko dolů?* (Richter, 1994 a).

Jazyková nesprávnost. Někteří učitelé podceňují jazykovou stránku svých otázek. Někdy přehlížejí důležitost spisovného projevu (*Tady je řádek rozpor, né?*), někdy nerozlišují správné užití tázacích zájmen *jaký* (pro vlastnost, kvalitu) a *který* (pro výběr, vyčlenění určitého objektu z daného souboru). Velmi častým nedostatkem je **nesprávný slovosled** — otázky mívají tázací slovo na konci. *A my všichni uvidíme co, Gábino? Buňka se nám barví jak? Dobře a bude to který pád?*

Otázky, jak upozorňuje M. Čechová (1985), mívají také formu oznamovací věty bez vyjádření jádra sdělení, učitel pracuje s **neúplnou větou**: *Toto slovo ve větě bude ... ? Součet všech kladných čísel bude ... ?* Dodejme, že posledně zmíněné případy nejsou jen jazykové nesprávné. Uvedené formulace nutí žáky k velmi stručným, zpravidla jednoslovným odpovědím. Učitel tak brzdí rozvoj žákových vyjadřovacích schopností, jeho komunikativní kompetenci.

Nesrozumitelnost otázek bývá způsobena rozvleklostí ve vyjadřování, častým odbočováním od tématu a zmateným sdělováním. Žák v záplavě slov pracně zjišťuje, na co se učitel vlastně ptá:

U: *Tak prosím, tedka nám to ještě ... nebudeme číst ... a někdo nám to přijde ... a udělali bychom si to ... no, konečně tak, že by nám to hned ukázal na tom motoru. A šel by nám to ukázat na tom motoru. Tak prosím, každý se dívá. ... Tak vezmeme děvčata? ... Tauberová ... Prosím.*

Ž: (mlčí)

U: *Vždyť to máš napsané na tabuli, podívej, všechno. Já jsem vám to tam schválně napsala ... Tak nám to pojd' ukázat. Tak tady máme ten proudový motor ... tak nám ukaž, kudy tedy běží? Jestlipak sis to zapamatovala? ... Jak jsme řekli ... Tak kady běží ten vzduch?*

(fyzika, Mareš, 1972, s. 239)

Žákyně celou dobu neví, co na ní učitelka požaduje. Teprve poslední otázka vnáší do věci jasno: má říci, kudy v proudovém motoru proudí vzduch.

Nesrozumitelnost učitelova požadavku může vyniknout paradoxním propojením obsahu a jazykové podoby učitelovy otázky: *Používáš mnoho zbytečných slov. Odpovídej jenom ano nebo ne. Tak tedy: Co je to parní stroj?* (Richter, 1994 b).

Třída se sice zasměje, ale co má dělat vyvolaný žák?

Nejednoznačnost bývá způsobena dvěma důvody. Učitelé často předkládají žákům celou sérii **rozdílných otázek** a žák neví, na kterou z nich má začít odpovídat. Např. *Co způsobuje ten pohyb? Jak ten pohyb můžeme rozčlenit? Jaké rozdílly jsou v tom pohybu?* Vícenásobné otázky studoval podrobněji P. Gavora (1994) a konstatoval, že jen část z nich je dysfunkčních. Učitel nedokáže jednoznačně formulovat otázku, „zamotává se“ a výsledkem je zmatený sled otázek: *Jaké předpisy ... ? Jaké škody může elektřina způsobit? Musíme se držet předpisů?*

Druhý důvod se týká obvykle jediné otázky. Někteří učitelé ji formulují natolik nepřesně, že její znění připouští **několikery výklad**. Jsou i případy, kdy učitelům záměr a vyslovená otázka spolu nekorespondují. Učitel má na mysli něco jiného, než se dá vysoudit ze znění otázky. Žák začne odpovídat na položenou otázku, učitel však jeho odpověď neuzná za vyhovující.

Nepřiměřenost. V pedagogické komunikaci se setkáváme přinejmenším se třemi případy nepřiměřenosti otázek možnostem žáků. Může jít o **otázky velmi jednoduché**, žáci však na ně nechtějí odpovídat. Někteří se domnívají, že je učitel

podceňuje, jiní se obávají, že jde o nějaký chyták, neboť „to přece nemůže být tak primitivní“.

Druhý případ nastává, když učitel vymyslí otázku nepřiměřeně obtížnou, které většina žáků vůbec nerozumí a nedokáže na ni odpovědět.

Třetí případ nastával tehdy, když se učitel držel nepřiměřeně obtížných (až nesmyslných) otázek předepsaných osnovami, jak jsme toho byli svědky v období nedávno minulém. Podívejme se na ukázkou z období normalizace, která zachycuje situaci v hodině občanské nauky v 6. ročníku.

U: *No, existují v životě národa ještě jiné tradice, ke kterým se vracíme, na které jsme hrdí, které oslavujeme, připomínáme si je, a to jsou pokrokové nebo revoluční. Určitě znáte tra-, teda vrátíme se. Co to mohou být ty tradice? Kdo by se pokusil definovat, co jsou ty tradice? ... No, Pavle!*

Ž: *Že když si něco připomínáme, co se kdysi dávno stalo.*

U: *Ano ...*

Ž: *Každoročně.* (Občanská nauka, protokol č. 48, ÚEPd SAV)

Žák ve své odpovědi uvedl jen ty znaky, které na základě vlastních zkušeností pokládal za podstatné.

Výsledky domácích výzkumů učitelových otázek

Výsledky našich pedagogických a pedagogicko-psychologických výzkumů (přehled viz Mareš, 1984) se příliš neliší od obdobných výzkumů v zahraničí (srov. Stránská, 1979; Dillon, 1982; příspěvky v dnes již zaniklém interdisciplinárním časopise Questioning Exchange aj.). Dílčí výzkumné sondy o podobě učitelových otázek v našich školách nepřinášejí příliš povzbudivé výsledky. Je však třeba dodat, že většina domácích výzkumů studovala učitelovy otázky jen z hlediska jeho záměru, nezabývala se jejich skutečným efektem u žáků. Jinak řečeno: zatím se otázky zkoumaly především z hlediska psychických procesů či logických operací, které mají u žáků vyvolat. Nezkoumalo se, zda je skutečně vyvolaly, případně které jiné procesy vyvolaly.

Na prvním stupni základní školy proběhlo zatím málo výzkumů. K. Kollárik (1979) ve své sondě zjistil, že ve sledovaných hodinách převládaly otázky zaměřené na pamětní reprodukování poznatků (76 % všech otázek). Šlo o otázky na vyvolání představ, minulých zážitků a žákovských zkušeností. Otázky, které mohou vyvolat vyšší myšlenkovou aktivitu, otázky vyžadující porovnání předmětů a jevů, chápání vztahů a souvislostí, odhalování příčin, byly zastoupeny asi 10 %. Třetí co do četnosti byly otázky usměrňující žákovo vnímání a pozorování (9 %). Zbytek tvořily otázky usměrňující senzomotorickou činnost žáků.

Na druhém stupni základní školy bylo provedeno několik výzkumů logických operací, které má otázka u žáků vyvolat (Mareš, 1972; Rolandová, 1975; Vaněk, 1985). Ponecháme stranou řečnické otázky, neboť jejich užívání je velmi rozdílné od učitele k učiteli (ve sledovaných vzorcích tvořily asi 10 % všech otázek). Z uzavřených otázek výrazně převládají ty, které požadují od žáka uvedení vlastností zadaného objektu či jevu (42–47 %). Za nimi následují otázky,

kteří naopak požadují, aby žák uvedl název objektu či jevu, má-li zadánu určitou vlastnost (21–34 %). Oba typy otázek lze často zodpovědět s oporou o pamětní učení. Třetí v pořadí jsou otázky typu ano–ne (10–16 %). Nejméně časté jsou otázky požadující od žáků vysvětlení, zdůvodnění (7–16 %). Poněkud jiný pohled na otázky zvolila O. Müllerová (1980). Zjistila, že ve sledovaných hodinách dějepisu vyžadují učitelovy otázky od žáků především dva typy činností: výčet faktů a vyprávění.

Uvedené výsledky odpovídají zjištěním, k nimž dospěli badatelé v jiných zemích. Např. v Rusku A. A. Zobotin (1967) zjistil, že ve sledovaných hodinách 71 % otázek bylo zaměřeno převážně na paměť žáků. Ze zbývajících 19 % téměř polovina se týkala reproduktivního učení. V Polsku Putkiewiczová a Ruszczyńska (1982) konstatovaly, že v učitelově dotazování převažují otázky, které vyžadují jen reprodukování poznatků (71 %), méně často se objevovaly otázky aktivující konvergentní myšlení (16 %), divergentní myšlení (10 %). Nejméně časté byly otázky požadující posouzení, zhodnocení (3 %).

Výzkumy na našich středních školách jsou také málo početné. V. Pařízek (1981) zkoumal učitelské otázky na středních ekonomických školách. V analyzovaných hodinách převládaly otázky vyžadující znalost faktů (40 %) a znalost definic (15 %). Následovaly otázky zaměřené na metodu, postup (14 %), na třídění (12 %). Otázky zjišťující znalost příčin, podmínek, důsledků, účelu byly zastoupeny 11 %. Otázky aplikační povahy, otázky vyžadující hodnocení, srovnávání a otevřené otázky se vyskytovaly minimálně. Jeden z mála výzkumů, který zjistil výhodnou strukturu učitelových otázek, byl výzkum M. Popperové (1971) na gymnáziích. Ve sledovaných hodinách převládaly otázky, které byly náročné na myšlení žáků, často šlo o otázky problémové. Méně bylo otázek vyžadujících od žáků převážně pamětní učení, převážně reprodukování poznatků.

Uváděná data je třeba brát s určitou rezervou. Výzkumy zatím zahrnují jen některé předměty, šlo o malé vzorky škol, tříd, učitelů. Širšímu zobecnění se staví do cesty i skutečnost, že autoři při rozboru otázek používají rozdílných klasifikací, část výzkumů proběhla v době totalitního pojetí školy. Domníváme se však, že zatím posun k lepšímu není (pokud jde o strukturu otázek) příliš výrazný. Zřejmě se opakuje zkušenost, kterou vyjádřil Š. A. Amonašvili takto: Do nové školské situace většina učitelů vstupuje s tradičním repertoárem metod (cit. podle Mareše, 1983).

Podívejme se nyní na místa, která jsou pro celý průběh rozhovoru v pedagogických situacích kritická.

Volba otázky. Pro hladký průběh dotazování je nejjednodušší použít otázek s nízkou poznávací úrovní (otázky na znalost faktů, principů, způsobů třídění, jednoduché aplikace apod.), třebaže jejich didaktický efekt je sporný. Otázky tohoto typu zaručují učitelům, že obdrží odpověď, rytmus dialogu může být velmi rychlý, kontrola odpovědi je snadná. Bohužel nejde o skutečný dialog, nýbrž o pedagogický pseudodialog (Souléová, 1984, s. 31).

Složitější situace nastává u otázek, které jsou náročnější na žákovu myšlení, požadují analýzu, syntézu, posouzení, zaujetí vlastního stanoviska. Pro učitele není příprava a použití takových otázek snadnou záležitostí, i když získané odpovědi mu mohou prozradit daleko více o žákově stylu myšlení, hloubce porozumění, míře samostatnosti, postojích k učivu apod.

Učitelé totiž vědí, že při náročnějších otázkách stoupá pravděpodobnost žákovských chyb, zužuje se okruh žáků, kteří jsou ochotni odpovídat, rozhovor se prodlužuje, rytmus zpomaluje, objevují se pauzy. Celý průběh dialogu se obtížněji řídí, učitelé propadají úzkosti, že se jim věci vymykají z ruky (Souléová, 1984).

Skutečný dialog, v němž se učitel se žáky společně dobírají poznání, hlouběji poznávají jeden druhého nejen v roli učitele a žáka, ale jako osobnost, takový dialog neprobíhá příliš efektně a plynule. Třebaže je obtížný, mělo by se na něj pamatovat a jeho podíl směrem k vyšším ročníkům by měl stoupat.

Pauza ponechávaná na promyšlení odpovědi. Mnoho učitelů žije v mylné představě, že čím více se v hodině mluví, tím lépe. J. Skalková (1978, s. 47) výstižně říká, že tlak vnějších vlivů často nenechává žákům dostatečný čas ke klidnému zamyšlení a soustředění, žák bývá ve škole jen vnějškově aktivní. Výzkumy nepedagogické komunikace (komunikace v klinické psychologii a psychoterapii) naznačují, že vhodná délka pauzy může podnítit posluchače, aby se zapojil do rozmluvy. Optimální délka se v těchto případech pohybovala od 3 až 5 sekund do 10 až 15 sekund. Kratší nebo delší pauza nepřinášela potřebný efekt.

V pedagogické komunikaci zjistila J. Fenclová (1978 a), že někteří učitelé po položení otázky čekají jen 2 s, jiní až 15 s. Naše sonda v 1. ročníku základní školy naměřila na začátku roku 5,3 s, za tři měsíce se pauza zkrátila na 4,2 s. V 8. ročníku jsme naměřili už jen 2,3 s (Mareš, 1975). Zdá se, že učitelé ponechávají žákům málo času na promyšlení odpovědi a přihlášení se. Tím znevýhodňují žáky pomalejší, váhavější, navozují situaci, kdy se ke slovu dostávají spíše žáci bystří, pohotoví, zatímco většina třídy zůstává pasivní. Zahraniční výcvikové kursy pro učitele v činné službě trénují učitele mj. v ponechání vhodné pauzy po položení otázky (Borg, 1972; Falus, 1980).

Určení žáka, který má odpovídat. Učitel může volit ze čtyř strategií:

- otázku formuluje neadresně pro celou třídu a potom vyvolá někoho z hlásících se žáků;
- otázku formuluje neadresně pro celou třídu a potom vyvolá někoho z nehlásících se žáků;
- po otázce hned následuje jméno konkrétního žáka, otázka je adresována jen jemu;
- nejprve vyvolá žáka a potom mu položí otázku.

Každá z těchto strategií má své výhody i nevýhody a vyplatí se je střídát podle situace. V prvních dvou případech učitel předpokládá, že otázka aktivizuje

celou třídu, vzbudí pozornost, navodí soutěživost. Jakmile učitel vyvolává stále jen nejaktivnější žáky, zájem ostatních rychle mizí. Pokud ovšem vědí, že může být vyvolán kdokoli, jsou pozornější, uvažují nad odpovědí, i když se nepřihlásí.

Složitější je situace při vyvolání žáka, který viditelně nedává pozor. J. Dillon (1981) se domnívá, že je zbytečné takového žáka vyvolávat. Situace sice vypadá efektně (žák je zaskočen, třída se baví), ale učitel nepřiměje žáka k přemýšlení, k odpovědi, neboť ten neví, o co jde. Navíc se zvyšuje pravděpodobnost napovídání. Ukázat nepozorného žáka lze i jinými postupy než otázkou.

Čtvrtá strategie bývá některými didaktiky označována za chybnou, neboť vyvolání jednoho žáka vede ostatní k pasivitě (Mojžíšek, 1975, s. 243). Jiní didaktici upozorňují, že méně pozorné a méně aktivní žáky lze přimět k odpovědi jen přímým oslovením před položením otázky. Oslovování hned za otázkou zase může dát komunikaci život a spád.

Dokonce ani při přímém určení jednoho žáka nemusí být třída pasivní, pokud je motivována k řešení diskutovaného problému a ví-li, že žákova odpověď bude zřejmě zdrojem dalších otázek (Fenclová, 1984, s. 70).

Vyvolávání žáků bývá u některých učitelů spojováno s komentářem, určeným především třídě:

Tak studenti, skončilo hájení a začíná odstřel. První, druhý a třetí vystřelí k tabuli. (Richter, 1994 a)

Tak prosím, třeba ty, viděl jsem, že už ses skoro hlásil.

Á, támhle jsou dva apoštolové. Tak nám vystupte hezky z orloje k tabuli. (Richter, 1994 b)

Protože jste původně měli mít tělocvik, budu zkoušet na přeskáčku. (Richter, 1994 a)

Další pán na holení: Kubalová. (Richter, 1994 a)

Spusť a nebuď zbytečně skromný. (Richter, 1994 b)

V některých výrocích učitele je cítit určitý osten. Mezi učitelem a žákem se v minulosti cosi odehrálo a učitel využívá své sociální role k tomu, aby žáka odkázal do patřičných mezí; někdy se jej dokonce snaží před třídou ponížít.

Vím, že nechcete být vyvoláná. Přesto spusťte. Lid se chce bavit. (Richter, 1994 b)

Proč vyvolávám zase tebe? To víš, děláš, že jsi chytrý, a tak, když něco nevím, musím se zeptat. (Mrkosová, Richter, 1992)

Kvalita žákovy odpovědi. Samo vyvolání vytváří pro většinu žáků zátěžovou situaci; prožívají napětí, někteří i úzkost. Jejich psychický stav se může projevit v kvalitě odpovědi. U mladších žáků se objevuje snížená hlasitost řeči, odlišné zabarvení hlasu, váhání, menší plynulost odpovědi. Napětí se zřejmě odráží i ve volbě jazykových prostředků, ve stavbě vět, frekvenci jednotlivých druhů slov (Mareš, 1975; Kvačková, 1984). Výjimkou jsou žáci, kteří ve třídě hrají roli šašků, klaunů. Pro ně naopak bývá vyvolání příležitostí, aby se spolužákům předvedli (Damicová a Purkey, 1978).

Rozbor žákovských odpovědí ukazuje, že žáci často odpovídají na učitelovy otázky kuse, krátce (viz přehledy T. Stránské, 1979; J. Dillona, 1982). Značně vysoký je podíl odpovědí, jež svou délkou nepřesahují pět slov. Delší věty a složitější souvětí se vyskytují méně často, zejména když žáci odpovídají v lavicích. Bývá to právě učitel, který — tísněn časem — brání žákům, aby se vyjadřovali bohatěji (Mareš, 1975; Vaněk, 1985).

Heslovitost, zhuštěnost učitelových otázek vede žáky k násilnému spojování jednotlivých faktů, mezi nimiž není jasně vyjádřena souvislost. Učitelova mluva, která působí jako model, se odráží ve strohých, krátkých a povrchních odpovědích žáků. Příčinou bývá spěch učitele, motivovaný snahou probrat předepsaná kvanta učiva. Avšak tato dobře míněná snaha se obrací proti žákům, proti rozvoji jejich vyjadřování i poznání (Čechová, 1985 s. 301).

Vztah otázek a odpovědí. Občas se objevují proklamace typu: zvýší-li se myšlenková náročnost učitelových otázek, zvýší se také poznávací úroveň žákovských odpovědí. Autoři takových doporučení ignorují zvláštnosti žáků i celý kontext, v němž otázky fungují. Už před lety upozorňoval A. M. Dostál (1961, s. 124), že pokud žáci dostanou ve společenskovedních předmětech otázku, která požaduje uvedení příčiny, vysvětlení podstaty probíraných jevů, odpovídají mnozí jen popisem, chronologickým výčtem, tedy na nižší úrovni, než otázka požadovala.

Výzkumy, které proběhly v posledních letech (přehled viz J. Dillon, 1982 b, Mareš, 1988), signalizují, že poznávací úroveň učitelových otázek a žákovských odpovědí spolu koresponduje jen zčásti. Odborně se mluví o tzv. **kognitivní korespondenci otázek a odpovědí**. U otázek s nižší poznávací úrovní (vyžadují převážně pamětní reprodukci, jednoduchou aplikaci ap.) nastává shoda asi v 60–70 % případů, u otázek s vyšší poznávací úrovní (vyžadují analýzu, syntézu, zhodnocení) jen asi ve 45–50 % případů. Ve zbývajících procentech případů byl v zahraničí pozorován zajímavý trend: u otázek náročnějších na myšlení má část žáků tendenci odpovídat na nižší úrovni, než otázka požadovala; u otázek méně náročných na myšlení zase na vyšší úrovni. Sonda J. Vaňka (1985) v našich podmínkách potvrdila, že poznávací úroveň otázek a odpovědí spolu úplně nekorespondují, i když míra shody byla poněkud vyšší, než bylo výše uvedeno. Ve zbývajících procentech případů ovšem zjistila snahu žáků odpovídat na nižší úrovni, než požadovala učitelova otázka.

Pokud další výzkumy tyto výsledky potvrdí, bude nutné změnit přístup učitelů a žáků k otázkám a odpovědím. Učitel by měl klást otázky odpovídající svou náročností výchovně vzdělávacím cílům i možnostem žáků a neměl by se spokojovat s jakoukoli odpovědí.

2.2.2 Nelegální komunikace ve škole

Učitelovy otázky plní velmi často opakovací a zkušební funkci. Učitel si ověřuje žákovy vědomosti a dovednosti ústně, písemně i prakticky. Žákova odpověď je hodnocena a učitelovo hodnocení mává pro žáky jisté důsledky ve škole i doma. Žáci se proto snaží navzájem si pomoci tak, aby i nepřipravený žák mohl odpovědět správně a byl přijatelně hodnocen. Objevuje se nelegální komunikace ve škole, resp. ilegální komunikace (T. Stránská), pokleslá forma sociální aktivity (Z. Helus).

Jednou z jejích nejčastějších podob je napovídání. **Žákovské napovídání** můžeme charakterizovat jako specifickou komunikační činnost, při níž spolužáci pomáhají konkrétnímu žákovi, jenž má zodpovědět učitelovu otázku (vyřešit zadaný úkol) a nezná správnou odpověď. Verbálně i nonverbálně mu sdělují klíčové prvky správné odpovědi a žák s oporou o tuto pomoc splní zadaný úkol, třebaže nebyl na jeho řešení připraven a někdy odpovědi sám příliš nerozumí.

Z hlediska školních norem formulovaných pro tradiční hromadné vyučování (ignorujících spolupráci mezi žáky) je napovídání přestupkem. Žák, který napovídá, i žák, který napovídání přijímá a využívá, se vystavují nebezpečí, že budou potrestáni. Potrestání může i nemusí následovat. Záleží na situaci, v níž se odehrává, na učiteli i na žácích, kteří jsou v napovídání zaangażováni.

Napovídání probíhá při orientačním zkoušení v lavicích, při ústním zkoušení u tabule, při písemném zkoušení v lavicích ap. Při orientačním zkoušení napovídá zpravidla v blízkosti vyvolaného žáka několik spolužáků; zkoušejí-li se u tabule jednodušší otázky, napovídá obvykle více žáků, zkoušejí-li se složitější otázky, omezí se napovídání na jednoho či dva „specialisty“. Při písemném zkoušení jde nejčastěji o spolupráci dvojice žáků sedících vedle sebe (při stejném zadání) či za sebou (při zadání různých otázek jednotlivým řadám žáků).

Pokud učitel napovídání nezpozoruje nebo zpozoruje a toleruje je, pak snižuje objektivitu svého hodnocení a nivelizuje žákovské výkony. Žák, který se připravoval a umí, je hodnocen obdobně jako ten, který se neučil, ale s pomocí nápovědy sdělil učiteli správnou odpověď. Přitom většině žáků tento fakt nevádí. Nápověda bývá spolužákům poskytována a jimi také ochotně využívána.

Žákovské napovídání je nebezpečné především pro příjemce. Žák, který si zvykl na nápovědu, se učí nepřebírat odpovědnost za své jednání, čekat na náhodu, na činnost ostatních. Učí se předstírat výsledky, které nejsou podloženy vlastním úsilím. Zvykne si řešit složitější situace s ohledem na okamžitý zisk a ignorovat dlouhodobější záporné důsledky.

Žáci, kteří nápovědu poskytují, se této činnosti věnují z nejrůznějších důvodů (Krutěckij, 1975, s. 110). K hlavním motivům patří: dodržování svěbytného morálního kodexu (*Kamarádovi se má pomáhat všemi prostředky.*), snaha zajistit si protislužbu (*Vždyť i já se mohu ocitnout v situaci, kdy si nebudu vědět rady.*), samolibost a touha se předvést (*Umím to a nebudu mě čekat, až budu vyvolán.*), někdy se napovídá i „ze sportu“ (*Baví mě napovídát tak, aby to nezpozoroval ani*

velmi zkušený učitel.). Dodejme, že dalším motivem je získání sociální prestiže (Uml, ale nenechává si to pro sebe, pomáhá druhým a riskuje trest.). Přitom napovídání je pomoc, která přichází opožděně. Účinnější by byla pomoc před vyvoláním (prodebatování učiva, vysvětlení, doučování). Někdy je účinný i opačný postup: nejprve napovídát, potom doučit, jak dokládá vzpomínka gymnaziálního profesora.

Jak jsem podváděl na gymnáziu

Z matematiky jsem míval dostatečnou, protože jsem si pokazil dojem u mladého a přísného matematika. Další rok jsme naštěstí dostali nového profesora matematiky Kotala. Využil jsem toho, protože byla šance, že si studenty zaškatulkuje jinak — podle svého. Začali jsme brát kombinace, variace — a to mě bavilo. Konečně přišla obávaná kompozice. Předě mnou seděl spolužák Běda, který loni propadl. Měl ho na svědomí právě můj nový a jeho starý profesor matematiky. Tahák jsem odmítl Bědovi napsat, ale slíbil jsem mu, že mu budu po dvaceti minutách šeptem diktovat správná řešení příkladů. Příklady jsem mu nadiktoval napřeskáčku, změnil jsem, co se dalo, abychom neměli stejné postupy. Výsledky, jak se ukázalo, byly kupodivu správné.

Zazvonilo a nový profesor vyžadoval sešity. My dva jsme se okamžitě zvedli a se sešity se rozběhli ke katedře. Vzbudilo to dojem, že jsme vzdali jakýkoli pokus o rychlé opisování na poslední chvíli.

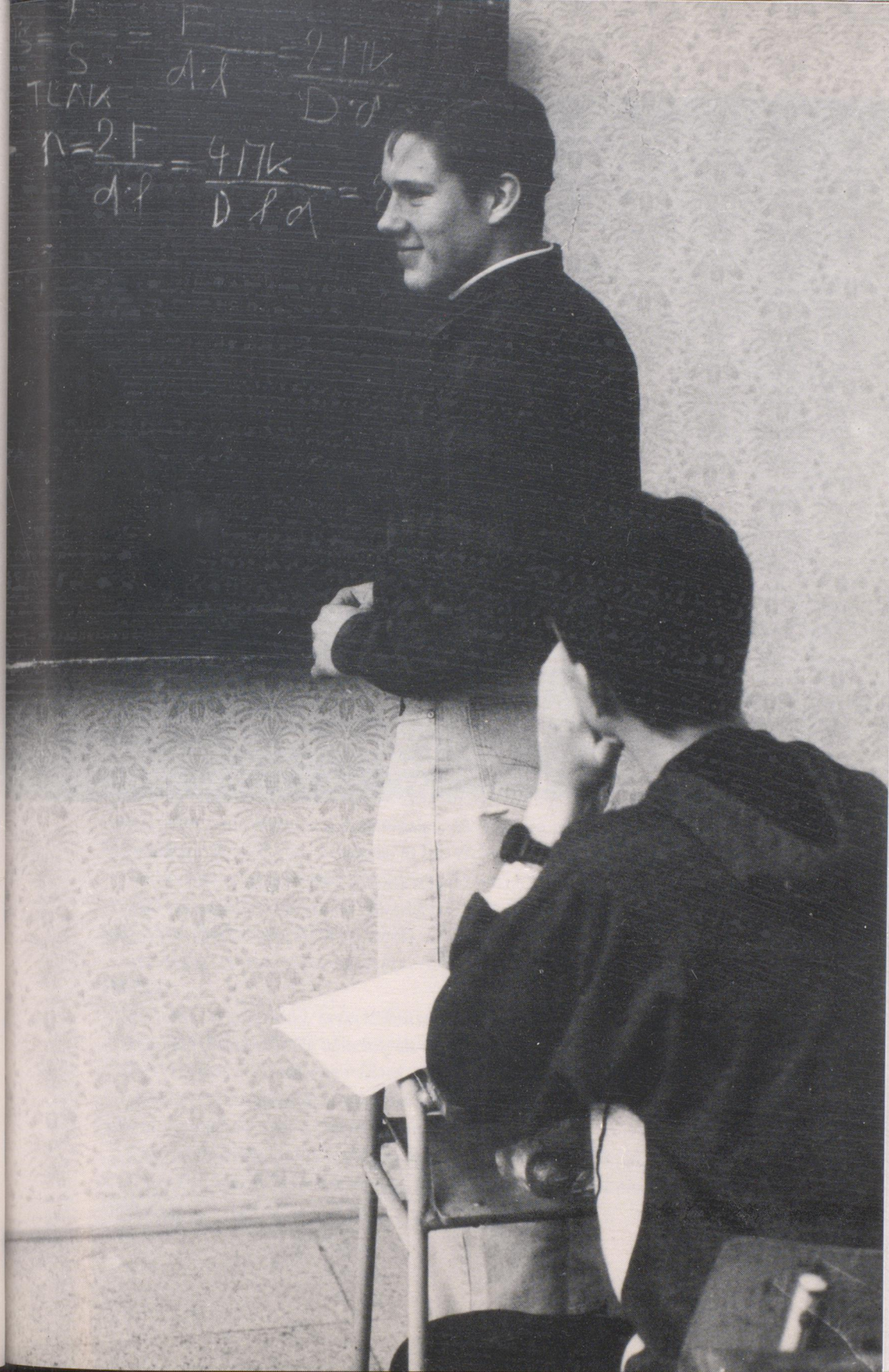
Po hodině jsem Bědovi příklady vysvětlil a varoval ho, že se to panu profesorovi asi nebude pozdávat. Určitě ho vyvolá k tabuli, aby se přesvědčil, jestli kompozici neopsal. A to se taky stalo.

Profesor příští hodinu lomil rukama nad úroveň naší třídy, ale dodal: „Musím však říci, že ve vaší třídě jsou dvě výborné kompozice. Každá jiná a obě správné. Zvláštní je, že jejich autory jsou Vynikal a Stachovec. Vynikale, my už se známe. Tak k tabuli!“ Běda loudavě vstal a polohlasem třídě slíbil „Teď uvidíte rodeo...“. Přes dotěrné otázky pana profesora příklady nejen správně vypočítal, ale uvedl i varianty řešení a ležérně řešení zdůvodnil. To bylo na pana profesora moc: „Vynikale, vy potvoro, proč jste se takhle neučil loni, už jste mohl maturovat! Sednout, ať už vás nevidím! K tabuli Stachovec!“ Dostal jsem taky za jedna, a tím jsem se dobře uvedl u nového profesora.

(Modifikovaně podle Močkoře, 1994, s. 59)

Zajímavý je pohled sociální psychologie na napovídání (Stránská, 1982 a, b). Žákovské napovídání se dá studovat jako jistá forma prosociální aktivity, závisící na sociálních vztazích mezi žáky a na celkovém sociálním klimatu třídy. Je známo, že třída bývá obvykle rozdělena na menší podskupiny. Mj. se zjistilo, že žáci z téže podskupiny si častěji a ochotněji napovídají než žáci, kteří patří do odlišných podskupin.

Skutečnost, zda se napovídání objeví, závisí ovšem nejvíce na učiteli, na jeho pedagogické činnosti, pojetí žáka a pojetí učiva. Nejde jen o to, aby vhodně zareagoval, když už se napovídání vyskytne. Hlavní je napovídání předcházet:





odstranit pseudopozornost učitele, kdy v úvodních fázích zkoušení místy žáka plně nesleduje a místy se zabývá něčím jiným (Stránská, 1982); změnit strukturu kladených otázek, aby odpověď nemohla být heslovitá; ovlivnit morální klima třídy, změnit žákovské normy (Krutěckij, 1975).

Napovídání ovšem může být i svéráznou obranou žáků před nevhodným jednáním učitele, chybným pojetím učiva. Jde o případy, kdy se klade neúměrný důraz na znalost velkého množství faktografických údajů, názvů, číselných hodnot, zbytečných detailů, kdy učitel není objektivní v hodnocení, neumí učivo srozumitelně vyložit apod.

O žákovském napovídání a opisování se ovšem nemusí uvažovat jen s vážnou či dokonce zachmuřenou tváří. Dokladem jsou Murphyho zákony pro školáky:

Zákon o použití taháku a souseda

Tvůj soused používá tahák vždy lépe než ty. Z čehož vyplývá: Je radno opisovat od souseda. Z čehož dále vyplývá: Píšeš-li prověrku, tvůj soused bude chybět, nebo bude přesazen o dvě řady dál.

Zákon o překvapení

Je-li ti napovídáno dobře — neuslyšíš. Je-li ti napovídáno špatně — uslyšíš. Je-li ti napovídáno různě — uslyšíš to špatně. Není-li ti napovídáno — je to neslychané. Z čehož vyplývá: Co učitel závěrem řekne — to (bohužel) slyšíš vždy dobře.

Zákon o nedokonalosti taháku

Správný tahák obsahuje stručně a pro svého tvůrce srozumitelně zachyceno 80 % látky. Z čehož vyplývá: V prověrce bude figurovat zrovna těch 20 %, o kterých ti bylo jasné, že v ní být nemohou.

(Gálik, 1994, s. 25–29)

Před chvílí jsme doporučovali, aby učitel na nelegální komunikaci vhodným způsobem zareagoval. Školní praxe nabízí nesčetné množství příkladů, jak učitel varuje před napovídáním a opisováním, jak reaguje poté, co se tato nelegální komunikace už vyskytla. A nemusí to být vždy křik nebo vyrábění „afér“.

Podívejme se na učitelské výroky o napovídání:

Kdo napovídá, ocitá se na šikmé ploše, a když ho chytím, bude následovat volný pád. (Mrkosová, Richter, 1992)

Michálku, vy jste nenapravitelný. Napovídejte aspoň celou větou! (Richter, 1994 a)

Beruško, nenapovídej, nebo tě kousnu! (Richter, 1994 b)

Mnohem bohatší škála učitelských výroků se týká opisování z taháků:

Jistě si říkáte: Co nemám v hlavě, mám na taháku. (Richter, 1994 a)

Doufám, že vás neuvidím opisovat. Vy jistě doufáte také. Tak se podíváme, kdo nám to v rámci duševní úspory opisuje. (Richter, 1994 b)

Ukaž nešťastníče, jestli nemáš nedovolený tahák v liché naději, že jsem blbec.

Z vás by se daly vytřepat taháky, že by se tím dal vycpat medvěd! (Richter, 1994 a)

Co z vás vyroste? Vždyť si ani nedokážete schovat tahák! Jak tě jednou začne zkoušet život, tak ti taháky jsou na nic. (Richter, 1994 b)

Ve školní praxi se občas setkáváme také s učitelovým napovídáním. Vážné důsledky má zejména tam, kde provází kontrolní práci zadanou nadřízenými orgány. Cílem zmíněné prověrky bývá porovnat mezi sebou jednotlivé třídy, školy ap. Někteří učitelé nerespektují požadavek jednotného zadávání otázek, učebních úloh ap. Způsobem svého zadávání, poznámkami, zvýrazňováním určitých prvků napovídají žákům správný postup. Řídí se oprávněnou nebo jen fiktivní obavou, že za případné nedostatky ponесou zodpovědnost jen oni, bez ohledu na složení třídy, zvláštnosti žáků, kvalitu osnov a učebnic.

Vedle napovídání a opisování se ve škole setkáváme s dalšími formami nelegální žákovské komunikace. Jde např. o komunikaci mezi jednotlivými třídami, při níž se prozrazuje obsah písemných prověrek. Žáci, kteří již písemnou zkoušku absolvovali, informují (z vlastní iniciativy či na žádost) ty, které zkouška teprve čeká, o obsahu prověrky, o znění jednotlivých otázek a úloh. Tím ovšem klesá spolehlivost zkoušky, stírá se rozdíl mezi žáky naučenými a nenaučenými a rozhodujícím se stává rozdíl mezi žáky i třídami informovanými o písemné práci a neinformovanými. Tyto projevy jsme studovali u vysokoškoláků (Mareš a Mráz, 1983), ale mají jistě širší platnost.

2.2.3 Navození rozpravy ve třídě

V běžné pedagogické komunikaci se nejčastěji ptá učitel nebo jiný dospělý člověk, žáci jen odpovídají. Málokdy se učiteli podaří navodit situaci, kdy se ve třídě rozproudí debata, na níž se podílí většina žáků. Málokdy se stává, aby žák veřejně debatoval se spolužákem o probíraném učivu.

Navození a řízení rozpravy ve třídě se řídí určitými pravidly. V posledních letech se objevilo několik pokusů shrnout taková pravidla do souboru určitých doporučení. Mezi nejzdařilejší patří doporučení J. T. Dillona (1981), která zde volně vyložíme. Je na nich zajímavé, že stimulují rozpravu jinými postupy než dotazováním.

Mnoho učitelů prý používá otázek nefunkčně, zbytečně. Učitel by se měl při rozpravě tázat hlavně v těchto situacích: a) je sám zaskočen, vyveden z míry, nutně potřebuje získat informace, b) vymezuje či zpřesňuje téma pro diskusi nebo objasňuje diskutovaný problém, c) potřebuje se ujistit, zda dobře rozuměl, d) potřebuje znovu získat kontrolu nad třídou, když se komunikace rozbíhá nevhodným směrem.

1. **Netázat se pořád.** Učitel může mluvit kdykoli, žáci se nemohou libovolně ujmout slova, ovlivnit téma a směr komunikace. Učitel svého práva nadužívá. Vznikají řetězce: učitelova otázka — žákova odpověď — učitelovo

hodnocení — učitelova další otázka — žákova odpověď — učitelovo hodnocení. Za těchto okolností je obtížné, aby vznikl dialog mezi žáky, aby otázku mohl položit i žák.

2. **Netázat se hned, když se žák odmlčí nebo zdánlivě skončí.** Je pravděpodobné, že ukončil jen část svého projevu a hledá slova, aby vyjádřil další myšlenku. Jakmile učitel hned položí další otázku, vnucuje žákovi určité tempo odpovídání. Rozběhne se „staccato“ otázek a odpovědí, směr komunikace pak ovlivňuje převážně učitel. Rozmluva se pak podobá spíše výslechu, jak trefně poznamenává Š. A. Amonašvili (in: Mareš, 1983). Požadujeme-li od žáka myšlenkově náročnější činnost, pak je logické, že na to potřebuje více času. Navíc žáci nemají praxi s vyjadřováním složitějších myšlenek nahlas, nemají dost příležitostí vypilovat si své názory a konfrontovat je s jinými. Tomu by se měli naučit pod vedením trpělivých učitelů.
3. **Neptat se žáka, který viditelně nedává pozor.** Toto doporučení jsme diskutovali na str. 83. Učitel může reagovat na vzniklou situaci jinak než otázkou. Dokonce i s humorem:

Ty nejsi ve škole přítomen duchem, ale jenom jako kus.

Zdeněk nám usnul. Asi chce být večer u televize svěží.

Probud' se! Učení ve spánku ještě není ve vyučovacích osnovách.

Á, pachatel nám usnul na místě činu. (Richter, 1994 b)

4. **Neptat se před celou třídou na žákovy osobní záležitosti.** Většinou lidí (tím spíše žáků) není příjemné odpovídat veřejně na otázky týkající se jejich samotných a jejich soukromí. Učitel, který se důrazně vyptává na žákovy pocity, potíže, přesvědčení, postupuje netaktně (Štefanovič, 1974, s. 133). Obvykle stejně nedostane spolehlivou odpověď a spíše vyvolá u žáků negativní postoje vůči sobě i další komunikaci.
5. **Neptat se ve snaze „zabodovat“.** Někteří učitelé se před žáky předvádějí, kladou efektní otázky, na něž pak sami odpovídají. Jiní se domnívají, že dotazování je souboj mezi učitelem a vyvolaným žákem. Snaží se proto žáka zaskočit, zesměšnit, aby „skóre“ na jejich straně narůstalo. Ani tyto postupy nestimulují žákovu aktivitu.

Copak veselého od tebe u tabule uslyšíme? Co se na mě díváš jako masový vrah? (Richter, 1994 b)

6. **Neodpovídat na žákovskou otázku protiotázkou.** Protiotázka často navozuje polemickou atmosféru, působí dojmem odvetného aktu a může odradit jiné žáky od dalších otázek. Nezřídka se stává, že původní žákovský dotaz zůstane nezodpovězen, učitel se protiotázkou chápe iniciativy a odvádí rozhovor jiným směrem. Podle našeho názoru však lze využít protiotázky jako obranného tahu při zjevně provokativním žákovském dotazu.

7. Neptat se ve snaze vydolovat ze žáků myšlenku, která vás napadla. V pedagogické komunikaci se stává, že učitel chce společně se žáky dospět k určité myšlence. Nechce ji však sdělit sám, neboť ví, že vyvozování patří mezi aktivizující metody a začne s dotazováním. Žáci tuší, že mají objevit něco, co má učitel momentálně na mysli, ale znění otázek jim zpravidla hledání neusnadňuje. Učitel ztrácí mnoho času nepřesným vypyptáváním, žáci vynakládají značné úsilí, aby objevili, co asi učitel chce slyšet. Původní záměr se vytrácí, nejde už o učivo, ale o verbální hru, nastupuje hádání.
8. Neptat se příliš často otázkami „proč“. Jde zdánlivě o paradoxní doporučení, neboť zjišťování příčin, zdůvodňování, vysvětlování má vysokou poznávací hodnotu. Rozbory ovšem ukazují, že mnoho otázek typu „proč“ bývá nefunkčních, těžko zodpověditelných.

U: *Položíme otázku. Máš rád hračky? ... Jirko!*

Ž: *Ano, mám rád hračky.*

U: *Ale proč?*

Ž: (mlčí)

(prvouka, protokol č. 3, PF Hradec Králové)

Při povrchním užívání otázek typu „proč“ je pro tazatele obtížné dospět k přesné a hlavně jednoznačné formulaci. Pro dotazovaného jsou otázky typu „proč“ obvykle víceznačné: mohou zjišťovat příčinu, účinek, podmínky, motiv, důvod, průběh, vznik a není jasné, co z toho chce tazatel slyšet. Odpověď na takovou otázku tedy nebývá vyčerpávající. Učitel má vřdycky možnost dokázat, že žákova odpověď není úplná, má možnost žáka pokárat, zesměšnit, což komplikuje další průběh diskuse. V běžné mezilidské komunikaci mívají otázky „proč“ také funkci námitky, nesouhlasu, kritiky, což se může přenášet i do pedagogické komunikace.

Proti nevhodnému používání otázek typu „proč“ ovšem stojí případy, kdy je tato otázka plně na místě. Obvykle tam, kde učíme žáka přesně myslet a zdůvodňovat určitá tvrzení (přírodovědné předměty, matematika, gramatika apod.).

9. Netázat se hned poté, co je vymezeno téma pro diskusi. Zahajuje-li se diskuse pomocí série otázek, může se stát, že k zamýšlené rozpravě vůbec nedojde. Komunikace může skončit jako tradiční rozhovor učitele a žáka, zatímco třída zůstane pasivní. Žákům je vnucována role mlčících diváků, čekajících na vyzvání. J. Skalková oprávněně připomíná, že žáci v naší škole bývají orientováni na plnění zadaných úkolů, nerozvíjí se u nich v potřebné míře hledající, aktivně tázající, tvořivý přístup ke skutečnosti. I metoda rozhovoru může vést k reproduktivnímu myšlení (Skalková, 1978, s. 61).

10. Nemyslet si, že jen otázky mohou stimulovat žákovo myšlení v průběhu rozpravy. K učitelovým otázkám existují alternativní (neotázkové) postupy, jichž se dá v rozpravě s výhodou použít. Patří k nim:

Oznamovací věta. Učitel sděluje svůj názor, dojem, myšlenku. Na oznamovací větu se v diskusi často reaguje jako na otázku a odpověď bývá delší a složitější, než kdyby se učitel přímo ptal.

Promýšlející rekapitulace. Učitel shrnuje to, co bylo řečeno. Žáci dostávají celkový obraz dosavadního průběhu včetně příspěvků, na něž se nereagovalo. Učitel má možnost téma doplnit, rozvést, sdělit své stanovisko.

Vyjádření rozpaků, překvapení. Pokud průběh diskuse učitele něčím zaskočí, je někdy vhodné dát to najevo. Žáci jsou tím upozorňováni, že všechno není předem připraveno, že se podílejí na vzniku něčeho nového. Učitel může použít oznamovací věty, nepřímé otázky nebo tzv. vedlejší věty slabě otázkové (srov. Müllerová, 1982, s. 202).

Vybídnutí mluvčího k rozvinutí myšlenky. Žák někdy přijde se zajímavou myšlenkou, ale vyjádří ji nepřesně. Není taktní ani taktické, aby učitel vyrukoval s příkazem. Vhodnější je nepřímý podnět: *Možná, že by bylo dobré, kdybys uvedl nějaký příklad.*

Žákovská otázka adresovaná všem. Má-li žák poříze s vyjádřením vlastní myšlenky, může jej učitel požádat, aby zkusil svůj příspěvek formulovat v podobě otázky pro všechny. Když se o to žák snaží, vyjeví se ostatním zřetelněji příčiny jeho těžkostí a mohou mu pomoci.

2.2.4 Žákovské otázky

V řadě komunikačních situací se ptá žák sám. Otázka se stává součástí jeho aktivity, manifestuje jeho způsob vidění světa.

První situace, v níž se žák ptá, je, když zůstane s učením sám. Snaží se komunikovat s autorem učebnice, učební úlohy; jde o učení z textu (Průcha, 1987). Pokud se žák učí z učebnice, ne vždy ho nad textem napadají nějaké otázky a ne vždy je dokáže sám formulovat. Výzkum, který uskutečnil J. Vantuch (1988), zahrnoval dva typy učebnicových textů: jeden byl popisného charakteru, druhý vykládal o příčinách. Žáci se měli učivu naučit — a pokud narazili při čtení na nejasnosti — měli si poznamenat otázky, na které by potřebovali znát odpověď. Ukázalo se, že žáci spontánně téměř žádné otázky neformulovali. Necítili potřebu získat doplňující informace o obsahu textu, a to přesto, že textu příliš nerozuměli. (Porozumění bylo testováno nestandardní úlohou.)

Pokud žák řeší učební úlohu, ocitá se v roli řešitele a současně pozorovatele a posuzovatele vlastní činnosti. Zkoumá svůj vlastní nápad, myšlenku a její proměny (Fridman, 1977). Např. analýzu zadání učební úlohy si nelze představit

bez série vhodných otázek: *Setkal jsem se už s touto úlohou? Přesně tou, nebo podobnou? Do které třídy úloh patří? Kterých poznatků, pravidel, pouček a zákonů se užívá při řešení úloh této třídy ap.* (Čáp, 1993, s. 222–223). Průběh řešení úlohy záleží na tom, jak žák usuzuje. Bývá to opět otázka, která usměrňuje jeho myšlení, otázka, která leží na předělu mezi tím, co žák zná a co nezná. Poznat žákovské otázky znamená poznat strukturu žákovského myšlení.

Druhá situace, v níž žák klade otázky, je **skupinové vyučování**. Společný cíl, společná činnost jsou těžko myslitelné bez otázek a odpovědí adresovaných spolužákům. Také o těchto otázkách mnoho nevíme. Obecně se zdá, že jazyk, jehož žáci používají při skupinové práci, se liší od jazyka používaného při komunikaci s učitelem. Je zkratkovitější, uvolněnější, objevují se v něm hovorové a slangové prvky, ale zachovává si vysokou funkčnost (Gavora a kol., 1983, s. 19).

Třetí komunikační situace, v níž žák klade otázky, je běžné **hromadné vyučování**. K žákovským otázkám při výuce se pojí rozporná stanoviska učitelů i žáků.

Někteří učitelé otázky žáků vítají, neboť jsou pro vyučujícího nejlepším zdrojem informací o jejich zájmu, o stupni porozumění učivu, o způsobu přemýšlení (Fenclová, 1984, s. 76). *Poslouchejte! Konečně někdo, kdo tady přemýšlí a nebojí se zeptat. Nebo: No sláva! Aspoň jeden z vás si všiml, že je v tom rozpor.*

Jiní se k žákovským dotazům stavějí rezervovaně, protože mají své nedobré zkušenosti: *Když se vás zeptám, na co se chcete zeptat, tak slyším jen samé dotazy, za jak dlouho bude zvonit* (Richter, 1994b). Rezervovanost části učitelů pramení z jejich vnitřních pochyb; setkáme se i s učiteli, kteří žákovské otázky jednoduše nepřipouštějí.

První důvod spočívá v tom, že obsah žákovských otázek nelze dopředu odhadnout. Žákova otázka vnáší do připravené hodiny prvek nejistoty, nelze přesně předvídat, co se z dotazu vyvine, zda vůbec bude učitel schopen ho zodpovědět. Příčiny, proč se žáci ptají, bývají různé: snaha předvést všem své znalosti, pohodlnost v obstarávání potřebných poznatků, snaha vyprovokovat učitele, odvést pozornost od zkoušení, oddálit opakování dotazem na učitelovo oblíbené téma apod.

Zákon o antagonistických rozporech zájmů

Hlavním úkolem žáka v průměrné vyučovací hodině je, aby zadával učiteli takové otázky (do vyučování patří nebo nepatří), jejichž pomocí je možno nejlépe ztráčet čas, tj. předcházet zkoušení.

(Gálik, 1994, s. 21)

Přes skeptické hlasy některých učitelů se v našich školách vyskytují žáci, kteří přemýšlejí, zajímají se o učivo. Projevují, jak říká J. Fenclová (1984, s. 76), úsilí odkrýt skutečnost, poznat vlastnosti a zákonitosti probíraných jevů.

Druhý důvod rezervovaného postoje učitelů k žákovským otázkám je v tom, že dotaz pocítují jako zpochybňování své pedagogické činnosti. *Mému výkladu musí rozumět každý pitomec. Tak copak ti není jasné?* (Richter, 1994b). Učitel,

který si (podle svého mínění) dal takovou práci s výkladem, s procvičením učiva, se najednou dozvídá, že žák přesto něčemu nerozumí, něco nechápe. Proto někteří učitelé odmítají žákovské otázky, hledají chybu jedině v žácích, neboť oni udělali ze své strany maximum: *Cos tady, prosím tě, celou hodinu dělal? Tak pojď k tabuli a probereme si to přede všemi. Nebo: Za chvíli bude zvonit. Můžete se ještě zeptat, co byste chtěli vědět. Ale ptejte se stručně, jen na důležité věci, ne jako minule. . . Tak nikdo? . . . Dobře.*

K žákovským otázkám se váží rozporná stanoviska samotných žáků. Žák něco neví, něčím si není jistý, ale bojí se zeptat. Jedním z úskalí je pro něj samo veřejné vystoupení, kdy je třeba jasně, stručně a přesně formulovat dotaz. Žák to málokdy dokáže. Ze strany učitele potom bývá napomínán na formální nedokonalost otázky. *Co to tady blekotáš? Řekni si to nejdřív nanečisto a pak nás obtěžuj!* Obsahová nepřesnost může být učitelem i ironizována. Ze strany spolužáků bývají veřejně položené otázky posuzovány velmi kriticky a jejich nedostatky se stávají předmětem posměchu.

Druhým úskalím pro žáka je sama funkce dotazu. Učiteli tím odkrývá mj. svou nevědomost, spolužákům pak zájem o učení, snahu dozvědět se víc. Obojí může být někdy riskantní.

Není proto divu, že dosavadní pedagogicko-psychologické výzkumy v zahraničí zjišťují, že se žáci při vyučovací hodině ptají učitele velmi zřídka (Hyman, 1980).

Obdobná situace je patrně i na našich školách. J. Fenclová (1978 b) zkoumala žákovské otázky na základních školách, středních odborných učilištích a na gymnáziích. Ve 30 vyučovacích hodinách fyziky zachytila jen 60 takových otázek. Polovina z nich byla organizačního rázu. Další část zaujímal ty, v nichž se žáci ujišťovali o správnosti svého pracovního postupu a jimiž se ptali na označení veličin či převádění fyzikálních jednotek. Pouze dvě otázky svědčily o žákově hlubším zájmu o učivo (*Proč tam není pole? Používá se reostatu také k ohřívání vody?*) Zarážející je, že se častěji ptali žáci základní než střední školy.

Ve výzkumu J. Vaňka (1985) tvořily žákovské dotazy ve sledovaném vzorku hodin na základní škole jen 1,9 % všech otázek. Většina žákovských dotazů byla opět organizačního charakteru. Sonda P. Šmída na gymnáziích zjistila, že ve sledovaných hodinách byly tyto dotazy zastoupeny jen asi 0,5 % (cit. podle T. Stránské, 1979, s. 220).

Podrobněji se žákovskými otázkami zabýval J. Šturma (1984). Na vzorku 205 vyučovacích hodin na druhém stupni základní školy a na školách středních konstatoval, že z 1362 žákovských dotazů bylo 66 % spontánních, 18 % bylo stimulováno spolužáky a jen 16 % učitelem. Zjistil také, že zřejmě existují rozdíly mezi vyučovacími předměty. Mezi tazateli převažovali chlapci (58 %), děvčata se ptala v 37 % případů. V ostatních případech vystupoval žák jako mluvčí skupiny.

Zajímavá byla reakce třídy na žákovský dotaz: spolužáci souhlasili s tazatelem v 53 % situacích, byli lhostejní ve 40 %, nesouhlasili v 7 %. Žákovské dotazy byly

nejčastěji adresovány učitelé (57 %), sousedovi (32 %), skupině žáků (7 %), sobě samému (4 %). Pokud byly otázky adresovány učitelé, v 64 % případů dotaz zodpověděl, ve 4 % odpověď odložil, v 29 % případů dotaz ignoroval a ve 3 % případů odmítl otázku zodpovědět. Z časového hlediska se žákovské dotazy objevovaly nejčastěji v prvních 10 minutách vyučovací hodiny a v posledních 5 minutách. Z didaktického hlediska se žáci nejvíce ptali během úvodního opakování a během výkladu (36 % všech dotazů), během samostatné práce a procvičování učiva (20 %), po shrnutí probraného učiva (13 %).

Bylo zjištěno, že počet i kvalita žákovských otázek se významně liší v závislosti na stupni školy, ročníku, vyučovacím předmětu, charakteristikách učitele, počtu žáků ve třídě a typu didaktické situace, která otázce předcházela.

Pasivita žáků v kladení otázek má možná hlubší příčiny, začíná již v mateřské škole. D. Tomanová (1987) studovala kladení otázek u dětí předškolního věku. Pro dítě uvedeného věku je typická snaha poznávat svět, porozumět mu. Proto se ptá dospělých lidí, kamarádů a dokonce i hraček. Předškolní dítě u nás komunikuje nejméně ve dvou sociálních prostředích — doma v rodině a v mateřské škole. Autorka zkoumala, jak tato rozdílná prostředí ovlivňují komunikační aktivitu dítěte. Zjistila, že v rodinném prostředí probíhá komunikace spontánně; dítě je iniciativní, střídá roli posluchače a tazatele. Ptá se na názvy věcí, na místní a časové charakteristiky, na příčiny a důsledky. Ověřuje si svůj vlastní názor. Ve zkoumaném vzorku položilo dítě v průměru 126 otázek, i když se vyskytly mezi dětmi velké rozdíly. V dětských dotazech převládaly otázky zjišťovací a doplňovací, téměř se neobjevily otázky vylučovací a rozvažovací. Nejvíce otázek zaznělo při hře dospělých s dětmi a při dětí s dětmi.

V mateřské škole se dítě začíná připravovat na „opravdovou“ školu. Kromě běžných her zde absolvuje 30minutová zaměstnání, která navozují situace obdobné školním. Komunikace při nich není spontánní, nýbrž ji usměrňuje učitelka, obsah je naplánován předem. Otázky klade převážně učitelka. Učitelky se ptaly nejčastěji na názvy objektů nakreslených na obrázku. Obtížnost otázek nebývala diferencována pro mladší a starší děti. Děti odpovídaly stručně, nepřiliš souvisle. Jednoslovných odpovědí bylo 50 %, dvouslovných 15 %, tříslovných 14 %. Část dětí se vůbec nedostala ke slovu. D. Tomanová intenzivně sledovala pět dětí, a to 3 dny v domácím prostředí a 3 dny kombinovaně ve školce a doma. Děti během uvedených šesti dnů položily téměř 3 800 otázek, z toho ve školce jen 35. Sonda naznačuje závažnou skutečnost: děti se záhy přesvědčují, že ve školních situacích není čas (a v některých případech ani chuť) na jejich dotazy. Škola se jim (bohužel) začíná jevit jako místo, kde se má sedět, poslouchat výklad, na vyzvání stručně odpovídat, ale **nepřicházet se zvědavými dotazy**.

Obecně se dá říci, že není snadné docílit, aby se v pedagogické komunikaci častěji objevovaly rozumné žákovské dotazy. Přitom snaha přijít věci na kloub, tázat se, je výrazem žákovy aktivity. Svědčí navíc o hlubších změnách v jeho osobnosti.

Použijeme-li Rubínšteinových slov, může člověk chápat svůj život téměř jako přírodní proces, z něhož se sám nevyčleňuje, neuvažuje o něm, je „uvnitř“. Jakmile nastoupí usuzování, reflexe, vzniká nový vztah k životu. Člověk se snaží přerušit nepřetržitý průběh života, zaujmout pozici jakoby mimo něj, vymanit se, aby o něm mohl přemýšlet. Začne uvažovat o svém vztahu k životu, začne přebírat zodpovědnost za všechno, co učinil i co zanedbal (Rubínštein, 1978, s. 453–454).

Domníváme se proto, že žákovská otázka se může stát jedním z ukazatelů rozvoje žákovy osobnosti. Totéž se dá říci mnohem obrazněji. „Člověk se stal člověkem ve chvíli, kdy se začal ptát, kdy v běhu a řádu věcí něco nechápal a pochopit chtěl, kdy začal vědět, že něco neví, chápat, že nechápe, kdy poprvé pocítil nejen potřebu vědět, ale i schopnost dozvědět se . . . Potřebu otázky. A potřebu odpovědi . . . Člověk hyne tam, kde už nechce vědět, tam, kde neví a kde mu nevádí, že neví, kde už ani neví, že nic nebo něco neví, kde v běhu a řádu věcí je jen jednou z nich . . .“ (Horníček, 1970, s. 18).

Chybí-li v hodině žákovské dotazy, není ochuzen pouze žák, ale i učitel. Ztrácí možnost hlubšího poznání zájmů, postojů, zvláštností myšlení žáků. Ba co horšího, ztrácí možnost se přiučit od svých žáků.

Ne náhodou vynikající učitelé a vědci považovali studentské dotazy za nenahraditelný zdroj podnětů pro pedagogický i odborný růst učitele. „Obvykle se zapomíná na druhou funkci vysoké školy: učit nejen studenty, ale i profesory a ostatní přednášející. Dobrý vědec se při přednáškách učí také sám. Předně si ověřuje rozsah svých znalostí, neboť člověk si může být jist, že sám dobře chápe problém jen tehdy, je-li schopen ho jasně vysvětlit někomu jinému. Za druhé vás často při hledání popisu toho či onoho problému napadne nová myšlenka. Za třetí jsou pro vás tzv. hloupé studentské otázky, kladené při přednáškách, neobyčejně podnětné: nutí vás podívat se z úplně jiného hlediska na problém, na který již existují standardní názory.“ (Kapica, 1982, s. 248).

Chceme-li, aby se funkční žákovské otázky objevovaly v pedagogické komunikaci častěji, musí být k tomu žáci vedeni. To znamená, že učitel musí chtít, aby se ptali, musí umět rozpravu navodit a řídit, musí vědět tolik, aby žákovské dotazy dokázal na úrovni zodpovědět.

2.2.5 Zpětná vazba v pedagogické komunikaci

V úvodní kapitole jsme mluvili o nezastupitelné úloze zpětné vazby při sociální komunikaci. V pedagogické psychologii už bylo překonáno zjednodušující pojetí zpětné vazby jako koncového článku řetězce: učitelův podnět — žákovy reakce — učitelovo zpevnění žákovy reakce. Pedagogická komunikace je složitější proces, než aby v něm platila jednoduchá teze, že včasné odměňování správných reakcí a trestání chybných urychlí žákovy učení a zlepší jeho chování.

Zpětná vazba se dnes chápe spíše jako korekční informace určená člověku, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí, jenž ho samotného zajímá, na němž mu záleží (Kulič, 1971; Bardwellová, 1981). U zpětné vazby můžeme rozlišit mj. stránku regulativní (umožňuje totiž řídit žákovu činnost podle určité strategie s využitím dat získaných na začátku, v průběhu i na konci procesu), stránku sociální (učitel i žák si navzájem ujasňují své vztahy, postoje, očekávání), stránku poznávací (učitel lépe poznává žáka, žák učitele, učivo i sám sebe) i stránku rozvojovou (žák se učí zpětnou vazbu využívat, začíná vydělávat a vychovávat sám sebe).

Zatím existuje poměrně málo výzkumů o tom, jak učitel pracuje se zpětnou vazbou přímo v průběhu pedagogické komunikace. Jako ilustraci jednoho z mnoha možných přístupů ke studiu zpětnovazebních informací při vzdělávací komunikaci uvedeme sondy J. A. Zahorika (1968, 1970). Jeho typologie má svá omezení: vychází z empirických zjištění, nemá hlouběji propracovaný teoretický základ. Zejména reagování na žákovu chybu je z hlediska dnešních psychologických poznatků zpracováno nedokonale. Ukazuje však, které typy zpětné vazby jsou při tradičním vyučování patrně nejběžnější.

Protože v Zahorikových studiích nejsou jednotlivé typy blíže charakterizovány, doložili jsme je sami konkrétními příklady z českých a slovenských škol.

Příklady některých typů přímé a nepřímé zpětné vazby.

Přímá zpětná vazba:

1. Souhlas, pochvala

Ano. V pořádku. No jistě. Dobře. Velmi dobře. Výborně. Správně, přesně tak. Vidiš, jak ti to pěkně jde.

2. Nesouhlas, výtky

Ne. Nepřesně, neodborně. Nikdo tě neslyší. Nečti, mluv. Pozor! Pomaleji. Nerozumím. Jak jste se to učili?! Počkej, počkej! Ale prosím tě! No, no, no, co to je? Rychleji! To je hanba, že si v tom pořádku nejste jistí!

3. Částečný souhlas, částečný nesouhlas

Ano, ale já se tě ptám, je-li to . . . To je sice pravda, ale mezi nimi leží ještě . . . No, jeden úhel je skutečně vnitřní, ale ten druhý je vnější. Ano, je to radon, ale značka není Ra.

4. Jednoduchá pozitivní odpověď (nejčastěji formou učitelského „echa“)

U: Atény. Na kterém poloostrově se rozkládají?

Ž₁: Rozkládají se na poloostrově Atika.

U: Atika. A Sparta? Městský stát Sparta? Kubánku.

Ž₂: Na ostrově Pelopo . . . Peloponés.

U: Peloponés.

(dějepis, protokol z archívu J. Mareše)

5. Jednoduchá negativní odpověď (nejčastěji formou opakování chyby či prostého sdělení správné odpovědi)

U: Co se nám vypařilo nejdřív? Prosím, Andrejko?

Ž₁: Olej.

U: Vážně olej? Ten tam nemáš?

ŽŽ: (smějí se)

(přírodověda, protokol č. 1, PF Ostrava)

6. Částečně pozitivní, částečně negativní odpověď

Je od vás ohromně hezké, že mi přejete do nového roku hodně zdraví, ale to bych u vás nesměl učit matematiku.

(Richter, 1994 a)

7. Pozitivní zpětná vazba doplněná vysvětlením

Výborně. Dostaneš jedničku. Tak to jsme si vysvětlili na té krabici. Hezky jsi nám to vysvětlila. Sice za mé pomoci, ale vím, že je to velice, velice těžké.

8. Negativní zpětná vazba doplněná vysvětlením

Ž: Musíme si nejdřív vypočítat obvod.

U: Obvod už máme, je to sto třicet pět.

Ž: Aha, teda, stra-. Musíme si nejdřív vypočítat stranu zet.

(matematika, protokol č. 23, ÚEPd SAV)

Nepřímá zpětná vazba:

9. Doplnění původní odpovědi rozvedením

Ž: Můj tatínek pracuje v elektrárně v Opatovicích. Vyrábí elektřinu a bez elektřiny by se nemohlo svítit.

U: Ano, práce Tomášova tatínka je velmi důležitá, protože kdyby nebyla elektřina, nepracovaly by továrny, kde elektřina pohání stroje, ale nemohla by třeba Markova maminka léčit lidi, protože by přístroje v nemocnici nemohly pracovat.

(prvouka, protokol č. 4, PF Hradec Králové)

10. Doplnění původní odpovědi zpřesněním, zúžením

Máš dobrou trefu. Znojmo je od Břeclavi na mapě už jen kousek.

(Mrkosová, Richter, 1992)

11. Vyžádání dalších odpovědí, dalších alternativ

U: Čím projevujeme radost, že jsme svobodní?

Ž₁: Oslavami.

U: Jen oslavami? . . . Čím ještě? . . . Andreo, co myslíš? Čím projevujeme radost, že jsme svobodní? Jenom tím, že oslavujeme? Čím ještě?

Ž₂: *Prací.*

U: *Prací a čím ještě?*

(občanská výchova, protokol č. 48, ÚEPd SAV)

12. Vyžádání jediné odpovědi, jediné alternativy

Ž₁: *Kyslík z peroxidu váže na sebe nečistoty a látky, které by se v té ráně nacházely.*

U: *To je jedna z podstatných věcí, ale ne nejdůležitější. Ivane!*

Ž₂: *Okysličuje krev, která . . .*

U: *Přesně tak. Okyslíčí krev . . .*

(chemie, protokol č. 22, ÚEPd SAV)

13. Přechod k jinému tématu

U: *Které ovoce nám dává jabloň?*

Ž₁: *Jabloň nám dává jablka.*

U: *Co nám dává hrušeň?*

Ž₂: *Hrušeň nám dává hrušky.*

U: *Co nám dává třešeň? Eva.*

Ž₃: *Třešeň nám dává třešně.*

U: *Co nám dává švestka, Karlo?*

atd.

(prvouka, protokol č. 16, PF Ostrava)

14. Smíšená zpětná vazba

Výzkumy J. A. Zahorika v našich podmínkách zopakoval J. Vaněk (1985). Z obou výzkumných sond vyplývají obdobné závěry: a) učitelova verbální zpětná vazba nenásleduje pravidelně po každé žákově odpovědi. Učitel používá i nonverbálních prostředků, často slovně reaguje až po několika výročí žáků; b) jednotlivé typy zpětné vazby se obvykle nevyskytují samostatně, učitelé je spojují do větších celků. V obou výzkumných sondách převládala zpětnovazební dvojice: jednoduchá pozitivní odpověď + přechod k dalšímu tématu; c) škála používaných zpětnovazebních postupů bývá u mnoha učitelů velmi úzká. Zpětná vazba je značně stereotypní, třebaže se komunikační situace mění. Učitelé málo využívají právě těch postupů, které by mohly žákovi usnadnit učení; zpětnou vazbu s vysvětlením, požadavek na doplnění odpovědi s uvedením opěrných bodů ap.

Vyvstává však otázka, zda během pedagogické komunikace potřebují žáci neustále zpětnou vazbu. Zdá se, že nikoli. Nepotřebují ji tam, kde jde o méně obtížné úlohy, kde se žák může sám řídit podle jistých orientačních bodů, kdy jde

o pokročilou fázi učení, kdy je žák starší a zkušenější, je dostatečně motivován a dokáže sám adekvátně rozhodovat o vlastní činnosti (Kulič, 1971, s. 118, 151).

Na druhé straně je třeba upozornit, že i když půjde o situace, kdy žák potřebuje zpětnou vazbu a někdo mu ji poskytne (učitel, technické zařízení, spolužák atp.), neznamená to ještě, že ji dokáže využít.

Především musíme žáka naučit, aby uměl zpětnou vazbu správně vnímat, vyčlenit ji mezi mnoha ostatními informacemi. Musí umět „čist“ to, co se mu sděluje slovně, písemně, odstínem hlasu, pauzou v komunikaci ap.

Dále je třeba žáka naučit, aby dokázal zpětnou vazbu náležitě zpracovat. A zde už se objevují potíže, neboť žáci jsou různě citliví na kvalitu své činnosti. Někteří nevidí rozdíl mezi svým řešením úlohy a řešením správným, neslyší rozdíl mezi svou výslovností cizího jazyka a výslovností vzorovou, nepozorují rozdíl mezi svým chováním a chováním ostatních. Důvody jsou různé: chyba pro ně není dostatečně velká, aby si ji uvědomili, neznají dobře kritéria, podle nichž se pozná správnost činnosti, neznají přesně cíl, jehož mají dosáhnout. Jsou i situace, kdy rozdíl vidět nechtějí. Např. tehdy, když sice zpětná vazba signalizuje drobnější nedostatky, ale žák např. považuje svůj výkon za „dostatečně úspěšný“ (Tollingerová, 1970) a necítí potřebu se dále zlepšovat. Existují i opačné případy.

Žák je chválen, řeší bezchybně drobné a snadné úlohy. Neustálý souhlas jej však neuspokojuje, protože se považuje za „nedostatečně úspěšného“ (Kulič, 1971, s. 207). Troufal by si na těžší úlohy, ale nedostává je, a proto přestává pracovat, přestává reagovat na zpětnou vazbu.

V pedagogické komunikaci velmi záleží na tom, jak dobře zná žák toho, kdo mu poskytuje zpětnou vazbu. Žáci si tedy musejí zvykat na „individuální zvláštnosti“ různých zdrojů zpětnovazebních informací (různých učitelů, učebních materiálů, technických zařízení ap.). Z repertoáru zpětnovazebních informací může účinně čerpat jen ten žák, který je chápe stejným nebo velmi podobným způsobem jako jejich autor (Tollingerová, 1975).

Kromě vnější zpětné vazby existuje v pedagogické komunikaci i různě dokonalá **vnitřní zpětná vazba**. Žák prožívá vnitřní jistotu či nejistotu o kvalitě své činnosti, má pocit správnosti či nesprávnosti svého jednání. Zvyšuje-li se dnes oprávněně důraz na samostatnost, aktivitu, zodpovědnost žáků, měly by jej provázet snahy o kultivování oné vnitřní zpětné vazby u žáků včetně rozvíjení tzv. přiměřenosti vnitřní evidence výsledků žákovy činnosti (podrobnosti viz Kulič, 1971, 1992).

Chyba v pedagogické komunikaci

V pedagogické komunikaci se učitelé i žáci setkávají s chybou: s chybnou odpovědí, s chybným postupem, s chybným rozhodnutím atd. Chyba se dá chápat nejméně dvojím způsobem. Buď jako něco **nepatříčného**, co by se vlastně ani nemělo objevit, a pokud se objeví, je to dokladem o žákově nepozornosti,

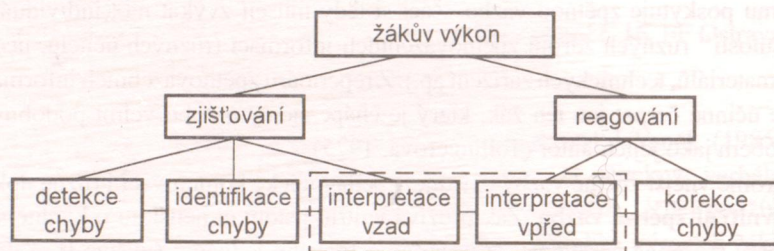
nepřipravenosti, neschopnosti, nezájmu. Anebo jako běžná součást každé lidské činnosti, v níž se usiluje o něco nového, zkoušejí se zvládnout poznatky a postupy, které jedinec dosud neznal.

S postupným uvolňováním a rozšiřováním prostoru pro samostatnou aktivní činnost žáků, se zvyšováním obtížnosti učebních úloh, se snížením míry vnější pomoci se sice stupňuje rozvíjející funkce vyučování, ale zároveň zvyšuje možnost chyb.

Za jakých okolností můžeme chybu připustit a za jakých se máme snažit, aby se vůbec nevyskytla? Chybám by se mělo předcházet při osvojování pracovních a pohybových dovedností. Naopak u složitějších poznávacích činností, při řešení problémů, u tvůrčích činností není vhodné omezovat prostor pro samostatnou činnost, byť riziko chyb stoupá. Výskyt chyb by se měl omezit v ranějších věkových obdobích a v počátečních etapách učení. Protože žák svou činnost nejen provádí, ale také prožívá, měl by být připraven na možnou chybu, aby dokázal zvládnout situaci nejistoty, dokázal vzdorovat dílčím neúspěchům, uměl překonávat obtíže (Kulič, 1978).

Chyba za určitých podmínek nemusí ohrozit žákovu činnost, může mít dokonce poznávací a výchovný význam. Pochopitelně to musí být chyba smysluplná, přijatelná, poučná, nikoli nesmyslná, hloupá, „smrtná“. Chyba neohroží žákovu činnost za čtyř podmínek: musí být jako chyba odhalena, musí být určeno místo jejího výskytu, musí být vysvětlena a nakonec opravena (Kulič, 1971, s. 100–135).

Strukturu zpětnovazební činnosti v případě žákovy chyby přibližuje obr. 15.



Obr. 15: Zpětná vazba v případě žákovy chyby (Kulič, 1971; Kulič a Mazák, 1983)

Podívejme se nyní, co si má učitel pod jednotlivými zpětnovazebními činnostmi v pedagogické komunikaci představit.

Detekce chyby znamená, že chybná činnost je vůbec zaregistrována jako chybná. Učitel, rodič, technické zařízení atp. upozorňuje žáka, že se někde dopustil chyby. Detekce se obvykle pohybuje ve dvouhodnotové úrovni: ano — ne, správně — chybně, udělal — neudělal. Sděluje žákovi závažnou informaci, ale jen jednoduchým způsobem.

Ž: Peroxid vodíku se rozloží na vodík a kyslík.

U: Pozor!

(chemie, protokol č. 22, ÚEPd SAV)

U: V tom výpočtu je cosi shnilého.

(Richter, 1994b)

Identifikace chyby přináší podrobnější zpětnovazební informaci. Říká žákovi, v čem vlastně chybu udělal, kde se konkrétně chyba nachází, jak je závažná ve srovnání s požadovanými kritérii, jak mnoho se žák odchýlil od plánovaného cíle.

U: Ten výsledek jsi zaokrouhlil s lehkomyšlností sobě vlastní.

U: Podmět se vám krčí s přísudkem o samotě. Věta je holoučká.

(Mrkosová, Richter, 1992)

Interpretace chyby zahrnuje velmi složitou zpětnovazební činnost: vysvětlit „smysl“ chyby, najít její pravděpodobné zdroje a promyslet, co s chybou udělat. Interpretace, jak je znázorněno na obr. 15, probíhá dvěma směry. Jednak postupuje dozadu, do historie, a pátrá, co může být příčinou chyby. Zjišťuje, které nedostatky v žákově předchozím učení mohly vést k nynějšímu stavu. Interpretace také postupuje dopředu a vede k úvahám, jak nejlépe využít získaných informací o chybě, jaké důsledky z této chyby plynou pro další činnost učitele i žáků. Interpretace už v jistém smyslu předznamenává strategický postup při opravování chyby.

Korekce chyby je závěrečnou fází reagování na chybnou činnost. Spočívá v opravení chyby: opravuje se nejen výsledek činnosti, ale také celý postup, který k němu vede a zdroje chybné činnosti, její předpoklady. Psychologické výzkumy ukazují, že neopravená chyba je nebezpečná pro další rozvoj žáků. Oprava chyby však není příliš účinná tam, kde žákům jednoduše sdělíme, jak měla vypadat správná odpověď. Pedagogická komunikace umožňuje celou škálu korekčních postupů. Podle okolností může učitel postupovat např. takto (Kulič, 1978; Kulič a Mazák, 1983):

1. Vyzvat žáka, aby se pokusil znovu odpovědět nebo znovu vyřešit zadanou úlohu.
2. Dát mu pokyn: *Snaž se, hledej tak dlouho, dokud nenajdeš správnou odpověď.*
3. Přeformulovat mu zadání úlohy a vyzvat jej k opakovanému řešení.
4. Rozložit zadanou úlohu na několik dílčích, jednodušších.
5. Poskytnout žákovi dílčí pomocnou informaci (chybějící poznatek, pravidlo) nebo orientační body, podle nichž by měl postupovat.
6. Poskytnout žákovi návod, jakým jiným postupem by mohl dospět ke správné odpovědi.
7. Začít dávat postupně pomocné informace, které by mu umožnily dospět k požadovanému výsledku. Jde vlastně o odstupňovanou vnější pomoc.
8. Vysvětlit žákovi, v čem spočívá chyba, proč se jí dopustil. Pomáhá se mu při její identifikaci a interpretaci, její opravení se ponechá žákovi.
9. Nabídnout žákovi výčet možných příčin, které mohly vést ke vzniku chyby. Žák sám musí zjistit příčinu své chyby a sám ji musí opravit.

10. Dát žákovi méně obtížnou pomocnou úlohu, jejíž vyřešení mu poskytne právě onen chybějící článek pro řešení původní, hlavní úlohy. Žák poznatek „objeví“ a použije při korekci.
11. Vyvolat ve třídě diskusi o chybě. Probrat se žáky typickou chybu, její hlavní příčiny a společně s nimi vyvodit postupy, jak ji opravit.
12. Předložit žákovi jinou, v principu však analogickou úlohu.
13. Sdělit jednoduše správné řešení.
14. Vyzvat žáka, aby se vrátil „do historie“, nejprve si zopakoval probrané učivo, doučil se chybějící poznatky a postupy.
15. Odkázat žáka na prameny, v nichž by mohl najít chybějící poznatky a postupy. Doporučit mu, aby s oporou o tyto pomůcky se sám pokusil činnost opravit.
16. Neopravovat žákovu činnost okamžitě, ale s časovým odstupem. Po probrání určitého celku, po ukončení jisté činnosti provést souhrnnou korekci s důkladným vysvětlením.
17. Odložit celkovou korekci až na konec uceleného úseku činnosti. Poskytnout žákovi předem připravený vzor, soustavu pokynů, návod, podle něhož sám vyhledává a opravuje chyby.

Zatím jsme mluvili o obecných doporučeních, jak by se mělo reagovat na žákovu chybu. Jak vypadá skutečná komunikace mezi učitelem a žáky v hodině, když se objeví chyba? Odpověď není snadná, výzkumy se teprve rozbíhají. První sondy však přinesly zneklidňující výsledky (Doležal a Mareš, 1977; Judinová, 1977; Doležal, 1981) a situace se mění k lepšímu jen velmi pomalu.

Především se ukazuje, že učitelé věnují chybě málo času, obvykle jen 10–15 s. Učitel konstatuje, že v žákově odpovědi je někde chyba, zpravidla sám hned určuje její místo a snaží se, aby byla co nejrychleji opravena. Velmi zřídka vysvětluje žákům příčinu chyby, čímž se zvyšuje nebezpečí, že se táž chyba bude znovu opakovat. Samotná oprava chyby bez vysvětlení jejích zdrojů, příčin, nemusí vést k jejímu odstranění.

U: Lukášku, řekni, co tam je?

Ž₁: Mléko.

U: Ale neřká se mlíko, ale mléko! A všichni to řekněte — teď!

ŽŽ: Mlé-ko.

U: A teď to Pavel řekne sám.

Ž₂: Mléko!

U: Ne mlíko. Já jsem neřekla mlíko. Ještě jednou.

Ž₂: Mléko.

U: No, vidíš.

(český jazyk, protokol č. 9 PF Ostrava)

Dalším nedostatkem je, že učitelé většinu zpětnovazebních činností provádějí sami, ale necvičí v nich žáky. Vždyť např. detekci chyby mohou provádět i žáci nižších ročníků. Rovněž její identifikování může být svěřeno žákům. Učitel třídu jen upozorní, že v odpovědi je někde chyba a žáci ji sami hledají.

Stejně důležité — ne-li důležitější — je cvičit žáky v samostatném opravování chyb a vést je k přebírání zodpovědnosti za výsledky své práce (Sýkora, 1982, s. 902–903). Učitelé většinou pracují se zpětnou vazbou velmi stereotypně, škála metodických postupů reagujících na žákovskou chybu bývá velmi omezená.

Bylo by jistě nesprávné tvrdit, že každé učitelovo reagování na žákovskou chybu musí nutně obsahovat její detekci, identifikaci, interpretaci a korekci. Dodržení všech čtyř činností bude nutné zejména u hromadných chyb (tj. vyskytujících se u většiny žáků), u skupinových chyb (tj. typických pro určité skupiny žáků), u složitějších úloh. Učitel by se měl také zabývat chybami konstantními, opakujícími se, byť jen u několika žáků. Konečně je třeba „hlídat“ chyby, které jsou sice nepravidelné, ale signalizují nedostatky v klíčových bodech učiva.

Musíme však zdůraznit, že poučená práce s chybou se netýká jen tzv. naukových předmětů. Svědčí o tom např. výzkumy provedené v tělesné výchově (např. Šafaříková et al., 1988, Mužík, 1993 aj.). Příklady učitelovy práce s chybou v tělesné výchově:

Detekce chyby: Špatně!

Identifikace chyby: Měl jsi málo pokrčená kolena.

Interpretace chyby: Nedal jsi branku, protože stereotypně střílíš do jednoho rohu a brankář ti tam předem chodí.

Korekce chyby: Příště vystřel jinam než vlevo nahoru.

(Šafaříková et al., 1988, s. 206)

S novými proudy ve výchově výtvarné, dramatické, literární i hudební se postupně přehodnocuje okruh žákovských výkonů, které jsou považovány za problematické či chybné. Postupně se přehodnocuje samo pojetí chyby ve výchovných předmětech.

Právem upozorňuje J. Slavík (1994) na to, že akcent na tvořivě výrazové činnosti žáků nastoluje novou typologii chyb — chyby normativní a chyby kreativní. Co jimi rozumí?

Normativní chyby vznikají tím, že se používá dosavadních norem na současnou situaci, tedy přítomnost se poměřuje jen minulostí. Zpravidla bývá detail přizpůsoben celku, prostředek odpovídá cíli. Vše ostatní je bráno jako „odchylka od tradované normy“. Žák je veden k tomu, aby napodoboval, obměňoval vzor. Rozhoduje učitel a žák se ho vyptává: *Je to tak dobře?* Za chybné bývají proto označovány projevy žákovské tvořivosti, originální nápady, netradiční výtvoři.

Kreativní chyby vznikají tím, že se přítomnost poměřuje až budoucností. Za chybnou se považuje ztrnulost, pouhé opakování a rozměňování osvědčených postupů, tedy to, co bylo u normativních chyb vyhlášováno za „správné“. Vybočení z tradovaných norem, změna dílčího prvku může totiž odstartovat systémovou změnu. (J. Slavík připomíná Picassův obraz Avignonské slečny, ale obdobné příklady bychom našli v hudbě, literatuře, dramatu, ale též ve vědě ap.). Celek se pak přizpůsobuje novému detailu, cíl prostředku. Žák je veden k tomu, že každý

nápad a netradiční postup „po dotažení“ může být základem nečekaně dobrého výsledku.

Výzkumná sonda J. Slavíka a spolupracovníků v hodinách výtvarné výchovy na vzorku českých škol naznačuje, že se učitelé dosud orientují spíše na vyhledávání **normativních chyb**. Učitelé reagují na chybu proti normě nejčastěji **direktivním přístupem** (77 % výskytu); neinterpretují příčiny chyb, sami nařizují co a jak změnit. Jen malá část učitelů reaguje na normativní chybu dialogickým přístupem (11 %); analyzují příčiny chyby, diskutují se žákem o tom, co, jak a proč změnit.

Mnohem vzácněji se učitelé orientují na vyhledávání **kreativních chyb** a předcházení těmto chybám (6 %). Tito učitelé vedou žáky k tvořivé aktivitě, snižují u nich strach z neúspěchu, podporují experimentování, hledání nových variant. Zbývajících 5 % učitelských reakcí označuje autor za tolerantní přístup, při němž žák zůstává pasivní, z učitelovy strany chybí korekce (Slavík, 1994).

Vše, co jsme uvedli, ústí v požadavek, aby učitelé byli systematicky připravováni na práci se žákovskými chybami, aby se sami zdokonalovali v pohotovém, správném a pestrém reagování na ně a cvičili v tom i své žáky. Tím bychom mohli celý oddíl uzavřít. Život je však složitější.

V předchozím výkladu jsme upozorňovali, že se žáci někdy dopouštějí **nemyslných, hloupých chyb**. Existují ovšem i případy, kdy nejen žáci, ale obecně mnozí lidé dělají hloupé chyby, nikoli však z neznalosti. Proto připojujeme ještě krátký dodatek. Vychází z postřehů neuropatologa F. Koukolíka (1994, s. 31–37). Za **hloupost** lze s jistým zjednodušením považovat chybné řešení problému, přestože je k dispozici dostatek potřebných informací, je známa varieta možných řešení (včetně řešení odlišných od zvoleného) i pravděpodobné důsledky jednotlivých variant.

První obtíž spočívá v setrvačnosti lidí při přístupu k problémům a v sociálnímu tlaku, který je nutí ke konformismu (*Takto se věci dělají! Tohle se nedělá! To je správné, tamto není. To je přece přirozené. Pozor! Ale to je přece nepřijatelné! Nikdy! Vždycky!*) A tak se „nemyslitelné věci v tomto světě dějí velice často. Stává se, že hloupá řešení problémů, jejichž hloupost by snad mohla být zřejmá podle toho, že narušují přirozené vztahy lidí i jejich prostředí, označují se za úspěšná, prozíravá, moudrá a mravná.“ (Koukolík, 1994, s. 31)

Druhým zdrojem hloupostí je způsob práce našeho mozku, který — podle F. Koukolíka — možná pracuje obráceně, než by měl. Není vyváжено citové a rozumové zpracování informací. Nejprve přední části mozku řeknou těm dolním a zadním, kterým informacím a v jakém rozsahu mají věnovat pozornost. Opírají se o minulou zkušenost i přes to, že z minulosti automaticky neplyne složitá, strategicky vzdálená budoucnost. Současně rozhodnou o sběru, třídění a hodnocení informací. Po tomto odhadu, co je správné a co není, přinutí dolní a zadní části mozku, aby s předtříděnými neutrálními informacemi pracovaly.

Dále je ve hře pravá polovina mozku, vývojově starší, která je strůjcem emoti-

vity. Levá polovina, vývojově mladší, rádoby objektivní, tedy centrum vnímání, chápání a vyjadřování řeči, je pod vlivem oné starší. A tak se stává, že člověk popisuje zcela totožné jevy odlišně podle toho, je-li mu veselo či smutno, je-li rozmrzelý či podrážděný. Pro všechno dokáže najít přesvědčivé zdůvodnění a vysvětlení, a to jak svému okolí, tak i sobě samotnému.

Přibližně tak může vznikat **individuální hloupost**. Mnohem nebezpečnější je podle F. Koukolíka **skupinová hloupost**. Projevuje se **zkreslováním rozlišených, vnímaných a poznávaných informací** ve jménu soudržnosti skupiny, udržení její hierarchie, její moci. Ústí v přehnané, nedostačující nebo úplně scestné chování. Skupina sama rozhoduje, co je hloupé a co nikoli, její rozhodnutí bývá neobyčejně arbitrární. Zpravidla až katastrofa ukáže, že někde došlo k hloupému rozhodnutí. Potom se konstatuje, že je obtížné zjistit kdo, kde, kdy a proč rozhodnutí přijal. Hloupý postup se s chutí někde zopakuje, jeho slovní popis bývá však odlišný. „Lidské skupiny všech druhů a dob dávají bedlivý pozor, aby své členy neučily kritickému rozumovému zkoumání víc, než je naprosto nezbytně nutné. Každý ví, jak je zkoumání vlastních i skupinových setrvačnicků obtížné, bolestné a nebezpečné.“ (Koukolík, 1994, s. 36).