

vány podle typického scénáře, který je pro výukovou komunikaci příznačný a podle něž ji snadno rozeznáme (IRF struktura).

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

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

3

Učitelské otázky

Roman Švaříček

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

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

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

vat žákovské učení (Flanders, 1970; Winne, 1979; Cazden, 1988; Walsh, Sattes, 2005; Mareš, 1998; Gavora, 2005). Brzy po publikování Bloomovy taxonomické tabulky s rozdělením kognitivních procesů podle jejich náročnosti (Bloom, 1956)* se objevuje hypotéza, zpočátku nezpochybnovaná, že užívání učitelských otázek zaměřených na vyšší kognitivní procesy vede k tomu, že se žáci naučí více, než když učitel klade otázky ověřující zapamatování faktů (např. Sanders, 1966).

V následujících dekádách se výzkumníci pokoušeli experimentálně potvrdit tuto hypotézu, ale i přes velké množství experimentů se nepodařilo jasně prokázat vztah mezi frekvencí učitelských otázek, jejich vyšší kognitivní náročností a výsledky žáků (viz např. Dunkin, Biddle, 1974; Winne, 1979). Situace se tedy poněkud zkomplikovala. Vzhledem k tomu, že u většiny experimentů byla následně zpochybněna operacionalizace proměnných (Gall, 1970; Gall a kol., 1978), nepodařilo se prakticky vůbec prokázat povahu vztahu mezi otázkami vyšší kognitivní náročnosti a učením žáků.

Výzkum Gallové a jejích kolegů (Gall a kol., 1978) neprokázal korelaci mezi výskytem otázek vyšší kognitivní náročnosti a výsledky žáků. Jejich výzkum naopak ukázal, že výsledky žáků jsou nejlepší, když 25% otázek je vyšší kognitivní náročnosti a 75% testuje fakta. Podle badatelů si lze závěry vysvětlit následovně. Jestliže se žák ocitá tváří v tvář změní otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti (50–75%), může se soustředit na to, aby na tyto náročné otázky našel odpověď, ale zároveň může přistoupit k ignorování faktických otázek (to se prokázalo při testech znalostí). Ideální formou výuky je podle Gallové kladení otázek testujících znalosti nebo vyvolávajících z paměti čerstvě nabyté poznatky (*recitation*).

Ke zcela opačnému tvrzení, totiž že učitelské otázky s vyšší kognitivní náročností vedou k lepším vzdělávacím výsledkům žáků než otázky zaměřené na nižší kognitivní procesy, dospívá jiná linie bádání. Známá je například metaanalýza Redfieldové a Rousseauové (1981) které se rozhodly ověřit výsledky 20 experimentálních šetření a dospěly k závěru, že otázky vyšší kognitivní ná-

ročnosti mají pozitivní dopad na učení žáků.* Podle jejich závěru platí, že čím menší skupina žáků, tím větší efekt mají otázky vyšší kognitivní náročnosti.

Pokusy prokázat, že větší počet otázek vyšší kognitivní náročnosti automaticky vede k lepšímu učení žáků, přinesly důkazy pro i proti. Problém si můžeme usnadnit ideologickým řešením, kdy označíme jeden názorový tábor za zpátečnický, zatímco druhý za progresivní a směřující správným směrem.** Kritikové školního vzdělávání dlouhodobě tvrdí, že učitelé vedou žáky pouze k memorování a osvojení si faktů, ovšem bez důrazu na vyšší kognitivní procesy myšlení, jako je aplikace, syntéza či hodnocení. Základní chybou takové kritiky je nejenom její snaha po kopírování módních vlivů, ale někdy i absence empirického důkazu, o který by mohl být opřen tak závažný hodnotový soud.

Pokusíme se o prozkoumání druhů učitelských otázek a jejich funkce. Nebudeme se soustřeďovat jen na intenci učitele v otázkách, protože to plně neumožňuje poznat efekt učitelova záměru (Mareš, 1988). V rámci analýzy se zabýváme jak odpověďmi žáků, tak i hodnocením učitele, ale i znovunastolováním otázky. Chceme zjistit, nejen jaký je počet různých typů otázek, ale také jaký dopad mají učitelské otázky na průběh výuky a jak učitelské otázky mohou zásadním způsobem výukovou komunikaci proměňovat.

3.1 Typy otázek

Nyní se podíváme na typologii otázek, kterou jsme použili. Za prvé vymezíme, co znamená otázka učitele, za druhé kvantifikujeme počet kladených otázek učiteli v našem výzkumu, za třetí se budeme věnovat otázkám podle jejich otevřenosti či uzavřenosti a za čtvrté rozlíšíme otázky, které jsou zaměřeny na nižší kognitivní procesy a na vyšší kognitivní procesy. Konečně za páté nahlédneme, jak počet otázek proměňuje výukovou komunikaci.

* Vydání Bloomovy taxonomické tabulky kognitivních procesů vedlo v následujících deseti letech k publikování nejméně deseti dalších klasifikačních systémů (viz Gall, 1970). Ačkoli registrujeme i kritické ohlasy na tuto taxonomii (kritizující např. neexistenci lineární hierarchie, zaměření jen na kognitivní procesy, povýšení hodnocení nad syntézu, obtížnost rozlišit mezi některými kategoriemi vyšších kognitivních procesů – analýza a hodnocení apod.), domníváme se, že Bloomova taxonomie poskytuje vhodný rámec pro posouzení myšlení a výsledků žáků.

* Šest let po Redfieldové a Rousseauové se další autoři pokusili znovu nahlédnout na stejné výzkumy a dospěli ke stejnému přesvědčení jako před nimi Winne (1979), že není možné prokázat efekt otázek vyšší kognitivní náročnosti na učení žáků (Samson a kol., 1987).

** Nalezneme tedy postoj, že otázky nižší kognitivní náročnosti snižují ochotu žáků riskovat (Alexander, 2006), stejně jako že bez těchto otázek není možné klást otázky vyšší kognitivní náročnosti (Gall, 1978).

3.1.1 Vymezení učitelské otázky

Jak vypadá učitelská otázka ve školní výukové komunikaci? Jedná se vždy o výpověď učitele ve formě tázací věty? Nikoli. Domníváme se, že je nutné posuzovat učitelskou otázku podle **komunikačního záměru mluvího** realizovaného v jeho výpovědi (viz Čechová, 2000). Komunikační funkce výpovědi je určena jak větňou formou (*Kdo by to byl tušil?*), kdy je forma výpovědi tázací a na konci věty je otazník, tak především kontextem interakční výměny. Tento postup za prvé umožňuje, abychom odfiltrovali řečnické otázky, které mají tázací větňou formu, ale odpověď obsahují v sobě (*Nikdo to netušil.*). Za druhé můžeme takto mezi učitelské otázky počítat také přímá vyjádření, která mají formu oznamovací (*Podíváme se na první příklad, Katko.*), formu rozkazovací (*Chci slyšet vaše odpovědi!*) nebo formu práci (*Kéž by konečně někdo správně odpověděl.*). Jedná se o povely, pokyny, vybídnutí či přání mluvího. Taková vyjádření jsou běžnou součástí výukové komunikace a žáci druhého stupně základní školy jsou na základě svých zkušeností schopni rozpoznat záměr mluvího (učitele). Dalo by se doslova říci, že žáci znají skrytá pravidla výukové komunikace.*

3.1.2 Počty otázek

Počet otázek položených učitelem během výuky je zkoumán již velmi dlouho. Stevsová (1912) odhadovala, že čtyři pětiny školního dne jsou vyplněny učitelkými otázkami a žákovskými odpověďmi. To podle ní znamená, že americký učitel na druhém stupni na počátku 20. století položil asi 400 otázek za den (dvě třetiny otázek byly přítom zaměřeny na fakta).

Je obecně známo, že učitelé kladou velký počet otázek, jejichž vyšší množství bývá spojováno s neefektivitou výukové komunikace, neboť žáci musí odpovídat rychle a nezbyvá jim čas na promyšlení učitelských dotazů (Pstružinová, 1992). V našich videonahrávkách vyučovacích hodin jsme identifikovali 1389 otázek, to znamená v průměru 43 otázek na jednu vyučovací hodinu.** To

* Učitelské otázky jsou někdy určeny celé třídě, a někdy vybranému žákovi (takovým otázkám říkáme adresné). Pokud v textu neindikujeme jinak, bude se vždy jednat o učitelské otázky určené celé třídě.

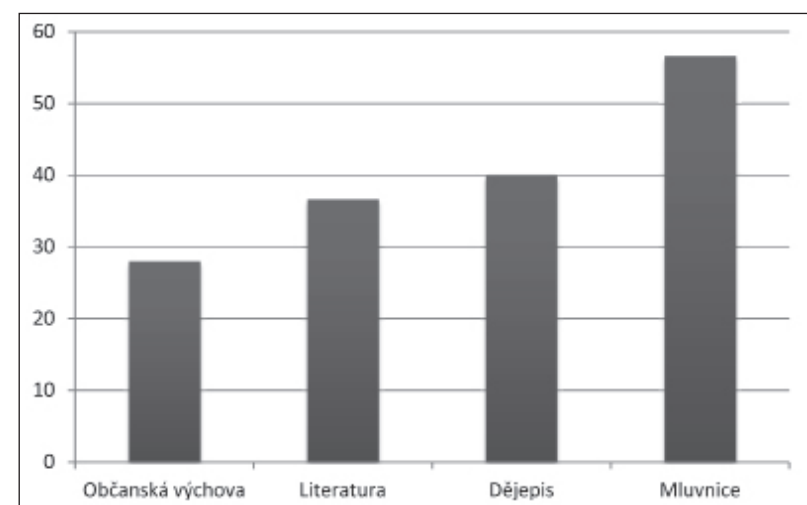
** Máme na mysli otázky vztahující se k probírané látce, do analýzy nezahrnujeme organizační a výchovné otázky.

je výsledek, který se velmi liší od nálezů Pstružinové (1992) z počátku devadesátých let minulého století, kdy zaznamenala 84 otázek na jednu vyučovací hodinu, i od nálezů Hrdiny (1988), který dospěl koncem osmdesátých let na Slovensku k velmi podobnému číslu 88 otázek na jednu vyučovací hodinu.*

Počet otázek se však v jednotlivých vyučovacích hodinách velmi liší. Nejméně jsme zaznamenali osm otázek (hodina literatury, kdy žáci ve dvou třetinách času prezentovali své referáty na téma *Co jsem četl*) a nejvíce 144 otázek (hodina mluvnice). Tím pádem se mění i čas, který mají žáci k dispozici na zodpovězení otázky. Zatímco v případě osmi otázek za hodinu jsou k dispozici více než čtyři minuty na odpověď (což ovšem neznamená, že žáci celé čtyři minuty řeší odpověď na otázku), v případě 144 otázek dostávají žáci takřka pět otázek za minutu. To jsou však krajní polohy celého spektra. Medián byl vypočítán na 34,5 otázky, což znamená jednu otázku za minutu, když odmyslíme čas věnovaný organizačním a výchovným záležitostem v hodině.

Zkoumali jsme, jak se liší počet otázek kladených učiteli v jednotlivých vyučovacích předmětech, které jsme sledovali. Jak ukazuje graf 2, nejméně otázek je v průměru kladeno v občanské výchově (28), zatímco dvojnásobek otázek kladou učitelé v předmětu mluvnice (56).

Graf 2: Počet otázek na vyučovací předmět



* Vzhledem k tomu, že v našem výzkumu zkoumáme pouze druhý stupeň základní školy, zatímco Hrdina i Pstružinová oba stupně, nemůžeme s jistotou hovořit o klesající frekvenci učitelského tázání na druhém stupni.

V další části uvidíme, že se významně liší povaha těchto otázek – zatímco v občanské výchově nalezneme většinou otevřené otázky, v mluvnici se jedná o otázky uzavřené.

3.1.3 Otevřené a uzavřené otázky

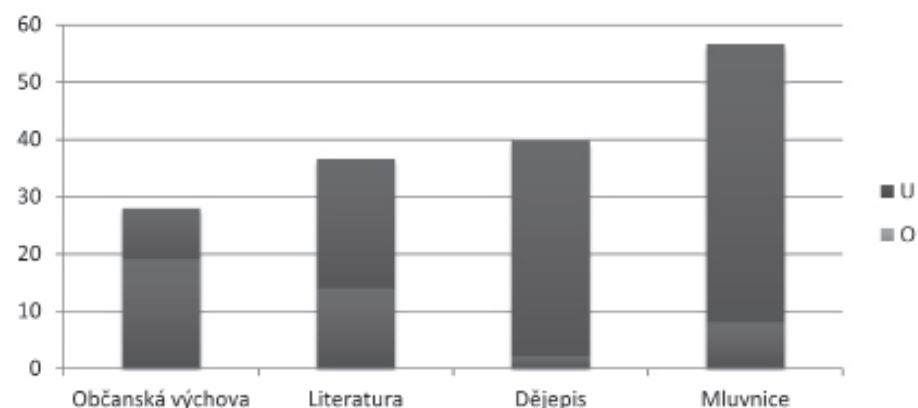
V literatuře se často uvádí, že učitelé kladou především uzavřené otázky požadující po žácích kognitivní operace nižšího řádu (srov. Gall, 1970; Gavora, 2005). Podle některých badatelů mohou otevřené otázky výrazně přispět k vytváření vlastních žákovských teorií, a to například i v matematice (Martino, Maher, 1999). Nejprve se podíváme na otevřenost otázek a posléze na problematiku kognitivní náročnosti.

Otevřená otázka ponechává dotázanému prostor, aby se rozhovořil (Vybíral, 2000). Na otevřenou otázku neexistuje jen jedna správná odpověď, která by byla dopředu dána. V běžné komunikaci nalezneme větší množství otázek otevřených než uzavřených, zatímco ve výukové komunikaci je tomu naopak. Jelikož školní výuková komunikace není autentickým dialogem, ale spíše pedagogickým pseudodialogem (Mareš, 1988), budeme se zabírat i uzavřenými otázkami. **Uzavřená otázka** je definována jako taková otázka, na niž existuje jen jedna správná odpověď, kterou navíc učitel dopředu zná.

V našem výzkumu jsme identifikovali 25% otázek otevřených oproti 75% otázkám uzavřeným. Z 16 učitelů pokládají více otevřených otázek než uzavřených pouze tři učitelky. Jedná se o učitelky Veroniku, Marcelu a Evu, které vyučují předmět občanská výchova, což vede k závěru (platnému pro náš vzorek), že druh vyučovacích předmětů ovlivňuje podobu učitelského tázání.

Podívejme se podrobněji na zjištěné výsledky napříč jednotlivými předměty. Graf 3 ukazuje, že čím více se klade otázek, tím méně je jich otevřených.

Graf 3: Podíl otevřených a uzavřených otázek v jednotlivých předmětech



Vodorovná osa ukazuje jednotlivé předměty, zatímco svislá osa průměrné počty otázek v daných předmětech. Můžeme tedy zformulovat jednoduché pravidlo, že čím více je v předmětu kladeno otázek, tím méně je to otázek otevřených.

Občanská výchova je předmět, kde se vyskytuje největší procento otevřených otázek, zatímco dějepis je typickým výskytem uzavřených otázek. To ukazuje i graf 4.

Graf 4: Podíly otevřených a uzavřených otázek v předmětech dějepis a občanská výchova



Zatímco v dějepise je 95% všech otázek uzavřených, což je největší procento ze všech předmětů, v občanské výchově je 68% otázek naopak otevřených, což tento předmět činí výjimečným z druhé strany. V celkovém součtu otázek

zek je v občanské výchově o 20% méně všech položených otázek než v dějepise (28 versus 40 otázek).

Je možná samozřejmé, že mluvnice se systémem drilovacích cvičení znamená velké množství uzavřených učitelských otázek. Zajímavější je však zjištění, že vyučovaný předmět a povaha úkolů, které jsou v něm řešeny, v uvedených případech značně ovlivňují především typ položené otázky. V dějepise učitel v průběhu hodiny položí pouze dvě otevřené otázky, zatímco v občanské výchově je to 19, i když je zde položeno méně otázek na jednu hodinu.

3.1.4 Otázky nižší a vyšší kognitivní náročnosti

Pro klasifikaci kognitivní náročnosti otázek učitele jsme zvolili taxonomický systém Blooma v revidované verzi Davida Krathwohla* a Lorina Andersona (Anderson, Krathwohl, 2001). Tato upravená verze taxonomie se zaměřuje pouze na kognitivní oblast, je podrobnější a nově obsahuje čtyři úrovně znalostí (znalost faktů, konceptuální, procedurální a metakognitivní znalost). Taxonomie se skládá z následujících úrovní kognitivně náročných procesů, které jsou reprezentovány slovesem: (1) zapamatovat, (2) porozumět, (3) aplikovat, (4) analyzovat, (5) hodnotit, (6) tvořit. Tyto procesy jsou v taxonomii uspořádány od nejjednoduššího po nejnáročnější. Za nejnižší kognitivní proces je tedy považováno zapamatování nějakého faktu, za nejvyšší vytvoření originálního produktu nebo nové myšlenky.

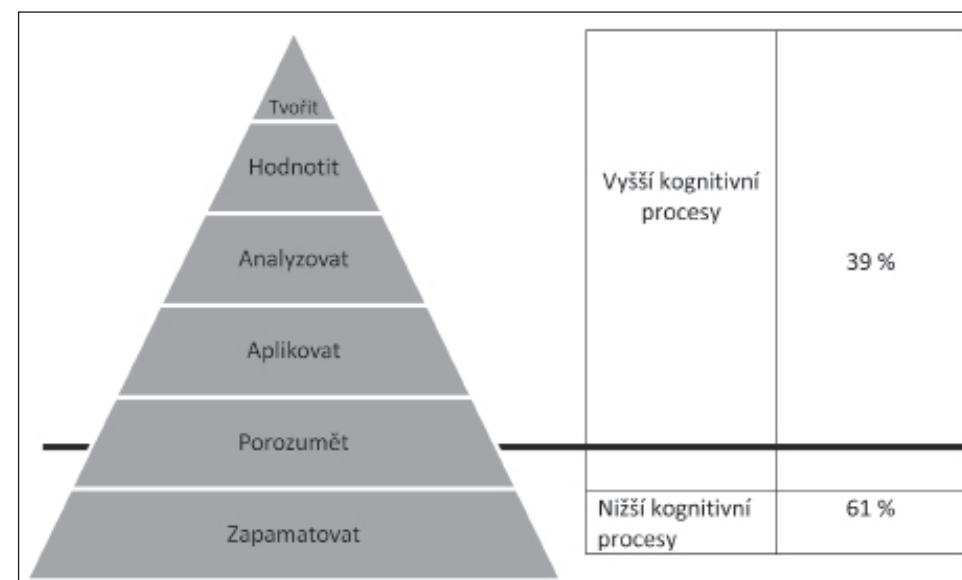
S pomocí této taxonomie dokážeme poměrně spolehlivě určit kognitivní náročnost otázek učitele. Pro zjednodušení budeme dále rozlišovat dva základní typy otázek: otázky vyšší kognitivní náročnosti a otázky nižší kognitivní náročnosti.

Otázka vyšší kognitivní náročnosti (*higher cognitive question*) je taková otázka, která splňuje dvě podmínky. Za prvé, podle taxonomie Andersona a Krathwohla (2001) se vztahuje na otázky zaměřené na porozumění, aplikaci, analýzu, hodnocení a tvoření. Za druhé, odpověď na takovou otázku nesmí být přímo dostupná z učebnice či jiného materiálu, jež mají žáci k dispozici.

Otázka nižší kognitivní náročnosti (*lower cognitive question*) je taková otázka, která je zaměřena na doslovné vybavení si faktu, jenž byl už aspoň jednou v nějaké podobě učitelem prezentován. Tento typ otázek koresponduje v Bloomově taxonomii s úrovní zapamatování faktů.

V našem vzorku otázky nižší kognitivní náročnosti tvoří 61% všech položených otázek, zbylý podíl představují otázky vyšší kognitivní náročnosti (39%). Převažují tedy otázky, které zjišťují pamětní znalost již dříve osvojeného faktu, kdy jsou žáci vybízeni učitelem k tomu, aby zopakovali fakta v podobě, jaká jim byla prezentována.

Schéma 4: Otázky nižší a vyšší kognitivní náročnosti ve sledovaných hodinách



* Jde o Bloomova kolegu, který s ním pracoval i na původní publikaci.

3.1.5 Komplexní typologie otázek

Spojíme-li obě výše uvedené dimenze třídění otázek (otevřenost či uzavřenost otázek a jejich kognitivní náročnost), dostaneme se ke čtyřem různým typům otázek:

1. Uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti: Jde o požadavek na sdělení dříve osvojeného faktu. V našem vzorku se tyto otázky nejčastěji vyskytují v hodinách dějepisu.

UKÁZKA Č. 1:*

U: Dnes budeme mluvit o tom, jak se u nás obnovovala po třicetileté válce opět katolická víra a co bylo dál, co, co se k tomu všechno váže. Ale já musím začít trochu jinak, děcka. Ehm. Já jsem jen, teď jsem vlastně kolem roku 1713 přesně a v této době, po třicetileté válce, vládne tento panovník (*ukazuje žákům v první lavici obrázek s panovníkem v knize*). Je to otec budoucí velice významné císařovny, Marie Terezie. Jmenuje se, Honzo (na žáka)? Karel?

Ž Honza: Karel Čtvrtý.

U: Ne čtvrtý, ten už dávno je po smrti. (*Káravý pohled na Honzu.*)

Ž Daniel: Šestý.

U: Karel šestý. Je to habsburský panovník (*učitelka jde s knihou doprostřed před tabuli a ukazuje ji pro celou třídu*) a očekává, velmi očekává potomka, samořejmě panovníci vždycky chtěli mít potomka jakého?

ŽŽ: Syna.

U: Kluka, samozřejmě. Dalšího následníka, že?

2. Uzavřená otázka vyšší kognitivní náročnosti: Jde o zadání vyžadující aplikaci nějakého pravidla, nejde tedy pouze o pamětní úlohu, předpokladem je žákovské porozumění. Zadání vždy směřuje k jediné správné odpovědi. Typickou platformou pro tento typ otázek je výuka českého jazyka.

* U znamená učitel, Ž znamená žák, ŽŽ znamená žáci. Pasáž, na kterou v citaci zejména odkazujeme, je zvýrazněna podtržením. Uvedení časového údaje (1s) znamená pauzu v komunikaci. Údaj v závorce (pomalu) znamená zvýšení hlasu, zpomalení řeči či neverbální komunikaci.

UKÁZKA Č. 2:

Ž Ivoš: (*Začíná číst cvičení z učebnice zaměřené na odlišení základního a přeneseného významu slova.*) Při stavbě dálnice se používají výkonné stroje. Stavba stála na kraji města.

U: Tak. Kde je základní význam slova? U kterého výrazu?

(*Pauza, Ivoš neodpovídá.*)

U: Základní význam je ta činnost, takže...? Kde se jedná o činnost?

(*Pauza, šum ve třídě.*)

U: A přenesený význam je věc. Takže kde je základní? No, Míšo?

Ž Míša: Při stavbě dálnice.

U: Při stavbě dálnice, ano.

3. Otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti: Tento typ dotazování – charakteristický především pro hodiny občanské výchovy – se v našem vzorku vyskytuje ve dvou základních variantách. Může jít o dotaz na osobní život žáků, jehož realie je v dané chvíli možné propojit s vyučovanou látkou.

UKÁZKA Č. 3:

U: Ale já se ještě vrátím k těm kapucínům. Byli jste v Brně, děcka? Na výletě někdy, v Brně? Osmáci? Tam je kapucínská hrobka. Nebyli jste tam, u kapucínů, v podzemí?

ŽŽ: Ne.

Vedle toho může jít o jednoduché dotazování na velmi početnou množinu předmětů, které žáci vyjmenovávají, aniž by to vyžadovalo nějakou náročnější kognitivní operaci.

UKÁZKA Č. 4:

U: Ták, my dneska začínáme velké téma kultura (*píše na tabuli nadpis „KULTURA“ a podtrhává ho*). A naším úkolem dneska asi bude co? Měli bysme si vysvětlit, co to vlastně ta kultura je, co si pod tím pojmem představujete. Měli bysme si zkusit ten pojem nějak nadefinovat. Abysme vlastně měli možnost vědět, co v těch dalších hodinách budeme probírat. Určitě kolem vás někdy to slovo kultura proběhlo. Asi máte nějakou představu o tom, co to ta kultura je, takže chvíličku se zamyslete. (*Žáci se začínají hlásit.*) A když se zeptám, když řeknu kultura, co vás napadne, co si pod tím pojmem představíte. É, co byste mně o tom třeba řekli. Já zkusím psát ty vaše myšlenky na tabuli. A možná si s tím, co vymy-

slíte, budeme trošičku hrát. Jo? Takže, zase všechny ruce nahoru skoro. (Žáci se *entuziasticky hlásí*.) Tákže to jsem ráda. Tak, takže Šimone?

Ž Šimon: Kulturní dům.

U: Kulturní dům. Tak já to budu psát, tak jak to budete říkat, jo? (Zapíše na tabuli „kult. dům“.) Tak co dál vám probleskne hlavou, (ukazuje si oběma ukazováčky na hlavu) když se řekne kultura. Tak, postupně. (Ukazuje na hlásící se žákyni.)

Ž Simona: Tak, chození do divadla.

U: Tak, já napíšu divadlo, jo? (Píše „divadlo“.) Tak, co dál?

Ž Radka: Pozvánka na diskotéku.

U: Diskotéka. (Píše „diskotéka“.) Ták, co dál?

Ž Marek: Kulturisti.

U: Kulturisti. (Píše „kulturisti“, pousměje se u toho.)

ŽŽ: (Smích.)

U: Tak, Marek je sportovec, to se dalo čekat. Co dál?

Ž Lucie: Národní památky.

U: Národní památky. Výborně. (Píše „památky“.) Co dál vás napadne?

4. Otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti: Tyto otázky směřují k analýze, hodnocení či tvořivému výkonu a neexistuje předem daná správná odpověď, kterou by žáci museli naplnit. V teorii pedagogické komunikace se právě tento typ otázek považuje za nejproduktivnější a vedoucí k rozvoji žákovského myšlení. V našem vzorku se tento typ otázek neváže na konkrétní předmět, přes relativní nepočetnost se vyskytuje ve většině sledovaných hodin.

UKÁZKA Č. 5:

U: Aktivní volební právo je od 18 let, to znamená, že od 18 let můžete, jestli chcete, jít volit. Na kom to záleží?

Ž Monika: Na sobě.

U: Máte jít volit, nebo ne?

Ž Monika: Jak chcem.

Ž Pavel: (Ve stejnou chvíli jako Monika.) Měli bysme.

U: Proč? (Na Pavla.) Proč jo a proč ne? (Na třídu.) (Šum ve třídě.)

Ž Pavel: Jo, tak já nevím...

U: Tak (1) říkáš jo, tak třeba nějaký důvod, proč jo? (Na Pavla.)

Ž Pavel: Tak já nevím... protože vyjadřujeme, jako že s kterou stranou sympatizujeme.

U: (Kývá hlavou.) Jo. Že si třeba potom nemůžete říct, že budete nadávat, protože jste si volili líp. Proč ne?

Ž Alice: Protože pak nadávat nebudeme (s úsměvem).

Tabulka 2 zachycuje skutečnost, že tyto čtyři typy otázek jsou v námi zkoumané výukové komunikaci zastoupeny ve velmi různé míře. Více než polovinu dotazů, které učitel během hodiny pokládá, tvoří uzavřené otázky nízké kognitivní náročnosti zaměřené na pamětní reprodukci osvojených faktů. Naopak nejnižší zastoupení mají otázky, jejichž kognitivní náročnost je rovněž nízká, avšak jsou otevřené. Toto rozložení můžeme porovnat s britskými daty z projektu ORACLE (Galton a kol., 1980; Galton a kol., 1999) – ve třídách odpovídajících našemu druhému stupni kladou učitelé nejčastěji uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti (50 %), následují uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti (36 %). Otevřené otázky – souhrnně bez rozlišení kognitivní úrovně – tvoří 14% (Hargreaves, Galton, 2002).^{*} Zde narážíme na odlišnost mezi českým a britským prostředím. Čeští stejně jako britští učitelé preferují uzavřené otázky, rozdíl je však v jejich kognitivní náročnosti.

Tabulka 2: Podíl jednotlivých typů otázek v našem výzkumu

Typ otázek	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti	720	52
Uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti	352	25
Otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti	122	9
Otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti	201	14

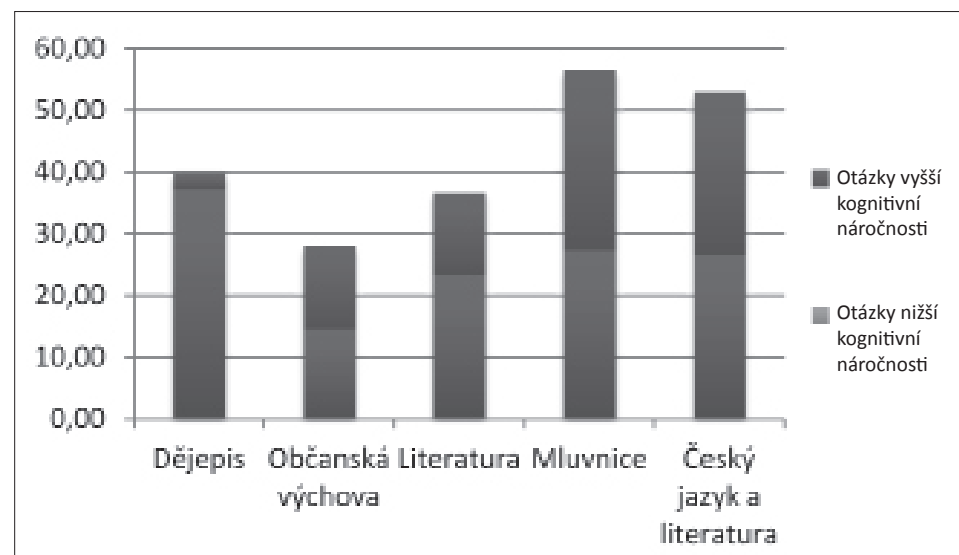
Skutečnost, že učitel položí určitý typ otázky, ještě nemusí znamenat, že žákovská odpověď s tímto typem koresponduje (viz Mareš, 1988). U otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti může dojít k úniku z takto náročně

^{*} Typologie otázek uváděná v citovaném zdroji je poněkud odlišná od naší, uvádíme výsledky, které jsme získali vyloučením některých kategorií – především kategorií organizačních a rutinních otázek (srov. Hargreaves, Galton, 2002, s. 107).

nastaveného požadavku a k formulaci odpovědi za použití nižších kognitivních procesů (viz kapitola 4).

Podíváme-li se opětovně na rozvrstvení otázek v předmětech (graf 5), uvidíme značné rozdíly. Nejvíce otázek vyšší kognitivní náročnosti se objevuje v mluvnici, což je dáno aplikačními otázkami, kdy je úkolem žáků aplikovat určitý mluvnický jev na novém příkladu.

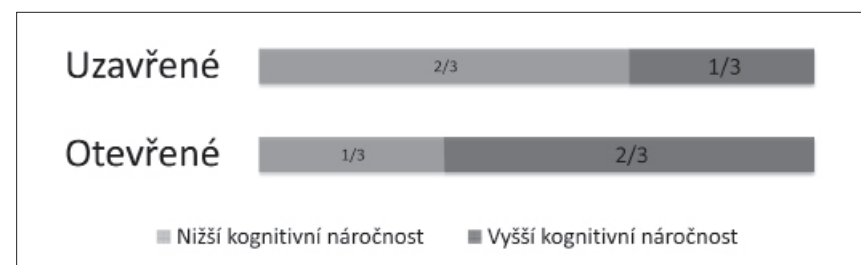
Graf 5: Počty otázek nižší a vyšší kognitivní náročnosti v jednotlivých předmětech*



Pokud vezmeme počet všech otázek a rozdělíme je podle typologie zde popisované, dostáváme se k následujícímu **třetinovému rozložení všech typů otázek**. Z grafu 6 vyplývá, že z celkového množství všech uzavřených otázek jsou dvě třetiny otázek nižší kognitivní náročnosti a jedna třetina otázek vyšší kognitivní náročnosti.

* Graf obsahuje jak data za předmět český jazyk a literatura celkem, tak zvlášť za literaturu a mluvnici. Mezi těmito dvěma předměty se ukázaly značné rozdíly v počtu otázek vyšší kognitivní náročnosti.

Graf 6: Třetinové rozložení typů otázek



Poměry u otevřených otázek jsou přesně opačné: jedna třetina otázek nižší kognitivní náročnosti a dvě třetiny otázek vyšší kognitivní náročnosti. Toto „pravidlo třetinového rozložení“ neříká, že kognitivní náročnost je spojena s otevřeností otázky, ale ukazuje, jak otázky používají námi zkoumaní učitelé. Ačkoli se domníváme, že třetinové rozložení bychom našli i u jiných učitelů humanitních předmětů, závěry vztahujeme pouze na zkoumaný vzorek.

3.1.6 Vliv počtu otázek na výukovou komunikaci

Výše jsme vyložili, že učitelé v našem vzorku kladou různé množství otázek. Nyní se podíváme, jak tento jev může zásadním způsobem ovlivnit výuku. **Velkého množství** učitelských otázek v jedné vyučovací hodině je dosaženo nejen typem úkolů v hodině (např. mluvnické cvičení zvyšuje počet otázek), ale i důsledným udržováním IRF struktury, byť to z hlediska cílů výuky nemusí být ideální. Vhodné by totiž v jistém okamžiku mohlo být opuštění této struktury a zahájení jiného typu interakce, například výkladu.

Jedná se například o situace, kde učitel klade otázku, vyžaduje na ni správnou odpověď, ale když zjistí, že žáci odpovídají špatně (nerozumějí problému), nedojde ze strany učitele k vykročení ze struktury IRF. Vykročení by znamenalo, že by učitel zahájil pasáž výkladovou, kde by interpretoval chybu žáků a prezentoval a zdůvodnil správné řešení. V ukázce č. 6 je zřejmé, že žáci nerozumějí dobře termínům rým a verš, ačkoli se jedná o žáky osmé třídy základní školy a toto téma bylo opakovaně probíráno. Učitelka Šárka (průměrně klade 90 otázek za hodinu) zjistí tuto chybu, avšak nezahájí výklad s cílem uvést věci na pravou míru a klade opět další otázku (*Co jste si zase spletli?*). Tím pokračuje ve struktuře IRF a iniciuje další sek-

venci, na kterou mají žáci odpovědět, a žáci na ni odpovědí. Sekvence končí tím, že učitelka zdůrazní správnou odpověď.

UKÁZKA Č. 6:

U: Je tohleto [žáci právě dočetli úryvek z Homérový *Odyssey*] ve verších?

ŽŽ: Nee (*mnohohlasem*).

U: Ne?

ŽŽ: Joo (*mnohohlasem*).

U: Je to ve verších (*důrazně*). Co jste si zase spletli? Verš a?

Ž Adam: Rým.

U: Rým.

Ž Martina: Rým.

U: Výborně. Takže ve verších to je, že?

Ukázka dobře zachycuje způsob, jakým se učitel vyrovnává s neznalostí žáků. Místo vysvětlování, které by následovalo po výroku „*Je to ve verších*“, klade učitelka novou otázku („*Co jste si zase spletli?*“). Žáci tímto způsobem získávají zprávu „skrytou mezi řádky“, že nemusí rozumět významům slov, ale musí umět vylovit z paměti správnou odpověď. I když to může v mnoha sekvencích vypadat tak, že učitel má ideální příležitost k výkladu, výkladu se vzdává. Naznačuje, že není spokojen s odpovědí žáků, ale neujímá se role arbitra a nechává problém nevyřešen. IRF struktura tedy není větvený algoritmus, který bychom si mohli představit jako sérii možností když A, pak B apod. Jakkoli samozřejmě se to může zdát, IRF struktura neobsahuje výklad, což může vést k tomu, že učitel nevykročí z lineárního opakování IRF sekvence, a nedojde tedy k napravení objeveného problému. To vede nejen k velkému počtu položených otázek, ale může to také vést k nižšímu porozumění probíraného tématu.

Čím je naopak způsoben **nízký počet** (20–30) učitelských otázek v některých sledovaných hodinách? Je to dáno zpomalením celé struktury vložením pauz po učitelských otázkách. Jedná se o takový postup, kdy jsou stejné otázky opakovaně vznášeny a učitel ponechává žákům delší časový úsek na promýšlení odpovědi. Otázky jsou kladeny postupně, učitelé jim dávají patřičný důraz, upřesňují zadání, adresně vyvolávají žáky a ve výsledku dbají na to, aby se zapojila celá třída. Žáci nejsou jen nuceni udržovat pozornost při výkladu, ale musí se přímo účastnit komunikace s učitelem a práce na

zadaných úkolech. Učitelé, kteří používají tento postup, kladou v hodině zákonitě nízký počet otázek.

V následujících dvou ukázkách se podrobně zaměříme na jednotlivé kroky takového postupu, z nichž se tento mechanismus pomalé práce žáků skládá.

UKÁZKA Č. 7:

U: Já jsem měl na dnešek něco připravený, ale souvisí to s pohledem ven a to bude asi problém, protože když se podíváte ven, (*pochichtnutí třídy*) je to pohled dost hrozný, ale... (*Učitel doted' seděl za katedrou, ale nyní se zvedá a dívá se spolu s celou třídou z okna.*)

Ž Dan: (*Skočí do věty.*) Je tam divně. (*Venku silně prší a je mlha, ačkoli předešlý den svítlo slunce.*)

U: Ale to vůbec nevadí. (*Dosud mluvil dost potichu, ale nyní zesiluje hlas.*) Začneme dneska, začneme (*učitel sepne ruce a jasně tak dává najevo, že půjde o něco vážného či těžkého*) takovou obtížnou věcí, která... Kterou jsme ještě nedělali a která je trošičku složitější. Budeme vycházet z toho, co umíme, ale dneska trošku přidáme. Napište si, vemte sešity, napište si (*gesto sepnutých rukou*) Subjektivně zabarvený popis (*učitel napíše téma hodiny na tabuli*) (30 s). Tak samozřejmě nejdřív si vysvětlíme ten nadpis (3 s). Což může být trošku těžší... (12 s) Takže máme tam, máme tam tady toto slovo, popis. Dokáže mi někdo hezky, smysluplně vysvětlit, co je to popis? Aby to bylo jako od sedmáka, a né od třetáka. Co je to popis? Co je to popis? (3 s) Evi, co je to popis?

Jedná se o úsek ze začátku hodiny, kdy učitel Karel (průměrně klade 20 otázek za výuku) vysvětluje žákům téma hodiny. Učitel přitom pochoduje po třídě, která mezitím ztichla, má sepnuté ruce a pomalu, s vážnou tváří, postupuje k vysvětlování tématu. Mezi jednotlivými větami učitele Karla je vždy jistá (dramatická) prodleva. Na začátku dává žákům najevo, že si hodinu pečlivě připravoval, ale změnilo se počasí. Říká žákům, že to bude obtížné, což můžeme vnímat spíše jako kladení důrazu na probíranou látku než jako reálnou výpověď. Dále říká žákům, jak by odpověď měla vypadat („*jako od sedmáka*“), a čeká, až se hlásí více žáků, a jednoho z nich adresně jménem vyvolá.

Poté co žáci uspokojivě definují popis a vyjmenují slova, která se v popisu používají, se učitel Karel pokouší žáky přivést k určení toho, co znamená subjektivní.

UKÁZKA Č. 8:

U: Co je to zbarvený. (3 s) Přemýšlej, co je to zbarvený (10 s). Co? (Ukáže na žáka.)

Ž Janek: No přídavný jméno?

U: No zbarvený je přídavný jméno. (Úsměv.) Já bych tě skvěle pochválil, kdybychom potřebovali slovní druhy. Ale já potřebuju vědět, co to znamená, to slovo zbarvený. (Stále se hlásí někteří žáci.) Co to znamená? (2 s) (Ukáže na žáka.)

Ž Břěta: Takže to je jako takový zkrácený, že to není úplně do detailů.

U: Nevím, jestli by s tím souhlasili úplně všichni... (5 s) Co, Petro, co myslíš?

Ž Petra: Že to, é že to zbarvený jee vlastně oni píšou v úplně jiný světle?

U: (2 s) No, to už je celkem lepší. Píšou v úplně jiným světle čili ten popis je nějak ovlivněný něčím. A já se teď zeptám, čím je ten popis ovlivněný? Čím je ten popis ovlivněný? (2 s) No, no třeba na to někdo přijde. Čím je ten popis ovlivněný? (3 s) Když tam máme to slovo subjektivní. Co je to slovo subjektivní? (1,5 s) (V následující větě zesílí hlas.) Já vám pak řeknu příklad a hned to pochopíte, co je subjektivní.

ŽŽ: (Nesrozumitelně.)

U: Co je subjektivní? No kdybych vám to řekl, tak se na to neptám. (2 s) Co je to subjektivní, Květo. (Učitel se drbe na hlavě.)

Ž Květa: Že se že se vlastně, že se o něčem vypráví jenom samý dobrý věci?

U: Ne, to není nutný, dobrý věci. Když máme slovo subjektivní a oproti tomu je slovo objektivní. Já vám řeknu příklad, jo? (3 s) ...

Během dotazování na význam subjektivity se hlásí několik málo žáků, ale učitel Karel vždy čeká na to, až přibudou další zvednuté ruce. Úkolem není přihlásit se jako první, ale vymyslet odpověď na obtížné zadání. Ukazuje se, že čekání na odpověď žáků zvyšuje možnost zapojit se pro většinu žáků. Učitel dává žákům najevo, že ne každá odpověď je správná. V uvedené ukázce je velmi dobře vidět pomalý, detailní, až zdlouhavý postup, kdy se žáci pokoušejí vymyslet definici a stále dostávají zpřesňující otázky od učitele. Zároveň učitel ukazuje, že žákům naslouchá, a jejich odpovědi komentuje a opravuje. Učitel takřka žákům „vyhrožuje“, že jim řekne správnou odpověď („Já vám pak řeknu příklad a hned to pochopíte, co je subjektivní“), ale neučiní tak a dále žáky napíná. Citace končí tím, že učitel se rozhodne použít analogie a dá žákům příklad objektivního a subjektivního hodnocení diktátu (hodina pokračuje výkladem).

Ve výše uvedené citaci se objevuje (na naše pozorování) nezvykle dlouhá **pauza** mezi otázkou učitele a vyvoláním žáka. Roweová ve svém objemném výzkumu (1969) popsala, že pauza ve výpovědi je nejenom prostředek, který významnou měrou vyjadřuje syntaktické vztahy ve větě, ale je-li pauza umístěna mezi výpovědi jednotlivých mluvčích, dovoluje žákovi připravit si odpověď na otázku učitele. Roweová zavedla termín pauza (*wait time*), která má v dialogu dvě části. První pauzu (*wait time I*) můžeme najít mezi učitelskou iniciací a replikou žáka, druhou pauzu (*wait time II*) mezi replikou žáka a zpětnou vazbou učitele. Roweová tímto jednoduchým konceptem předznamenala na několik desítek let směřování mnoha výzkumů, které se následně pokoušely testovat jednoduchou intuitivní úvahu: pro vyšší kognitivně náročné otázky je nezbytné, aby po otázce učitele existovala určitá pauza pro žákovo vytvoření odpovědi.* Výzkumy následně ukázaly, že učitelé po položení otázky čekají velmi krátkou dobu, než vyvolají žáka, aby odpověděl. Mareš (1975) uvádí 2,24 sekundy v osmé třídě ZŠ v hodině dějepisu, Tobin (1987) hovoří o jednotce menší než jedna vteřina. A většinou učitelé vůbec nečekají, než si vezmou slovo poté, co žák odpověděl.** Pokud však učitelé zvýší obě pauzy pro přípravu nad prahovou hranici tří sekund (3–5 s), dochází k pozorovatelným změnám a tím pádem k lepším vzdělávacím výsledkům žáků. Ticho a čekání tak mohou zefektivnit učení žáků.

Z videonahrávky výuky učitele Karla je zřejmé, že delší pauza pro přípravu je nejen nutná pro přemýšlení žáků, ale umožňuje učiteli pracovat s větší částí třídy, neboť učitel vlastně čeká, až odpověď vymyslí i pomalejší žáci. Tento postup ponechává učiteli poměrně velký manévrovací prostor, co se týče jeho výběru vyvolaných žáků. Domníváme se však, že podmínkou takového sledu kroků je aktivizace co největšího množství žáků třídy, neboť pasivní (neviditelní) žáci by mohli „blokovat“ komunikaci, což by způsobilo zkrácení tohoto „prázdného“ času. První pauza pro přípravu je v hodinách učitele Karla nad prahovou hodnotou tří vteřin, druhá pauza se pohybuje v některých případech kolem jedné vteřiny a nikdy nedosahuje vyšší hodnoty.

* Vzhledem k tomu, že v běžných školách se čekací doba pohybuje pod jednou vteřinou, výzkumný design všech bádání musel být experiment, neboť teprve po třech vteřinách čekání učitele se objevují významnější pozorovatelné změny v učení žáků.

** Podle výzkumů Mareše (1975) je například pauza v dějepisu 0,4 sekundy, v matematice 0,5 sekundy. Podle výzkumu Walshové a Sattesové (2005) při hodnocení učitel v 90% případů nečeká a ihned si bere slovo, často však přitom přerušuje odpověď žáka.

Na konci hodiny učitel Karel opět po žácích požaduje, aby formulovali, co je subjektivní popis. Jde sice o opakování, ale žáci jsou vedeni k tomu, aby odpověď formulovali vlastními slovy. Opět se jedná o velmi pečlivou práci žáků s definováním a učitele s odpověďmi žáků. Učitel Karel čeká na více se hlásících žáků, a přitom trvá na tom, že žák uvede správnou definici.

3.2 Shrnutí

Pro účely názornosti se pokusíme všechna zjištění ukázat v hypotetické jedné průměrné vyučovací hodině. Z celkových 45 minut tvoří výuková komunikace 21 minut, 9 minut tvoří ticho a zmatek, 6 minut učitelský monolog a 9 minut jiné typy aktivit. Učitel hovoří 27 minut, žáci 9 minut, 9 minut je ticho a zmatek. V 21 minutách výukové komunikace je položeno 43 otázek, 11 je otevřených, 32 uzavřených. Pokud se podíváme na kognitivní náročnost otázek, učitel položí 26 otázek nižší kognitivní náročnosti, 17 otázek vyšší kognitivní náročnosti. Když učitel položí 11 otevřených otázek, žáci odpovědí správně na 8 z nich, na 3 odpovědí nesprávně. Když učitel položí 32 uzavřených otázek, žáci odpovědí správně na 27 z nich, na 5 odpovědí nesprávně. Jestliže žáci odpovědí nesprávně na 8 otázek ve výuce, pak na 2 otázky učitel sám podá správné vysvětlení, na 6 z nich znovu vyzve žáky k hledání odpovědi. Z celkového počtu 43 otázek pouze 8 odpovědí žáci nesprávně.

Učitelskou otázku vymezujeme podle komunikačního záměru mluvčího realizovaného v jeho výpovědi, nikoli podle stoupající intonace. Za otázku učitele proto považujeme i povely, pokývnutí či pokyny učitele, kterým kontext interakční výměny mezi učitelem a žákem uděluje status otázky. Ve videonahrávkách našich vyučovacích hodin jsme identifikovali 1389 otázek, to znamená v průměru 43 otázek na jednu vyučovací hodinu. Medián byl vypočítán na 34,5 otázky, což znamená jednu otázku za minutu, když odmyslíme čas věnovaný organizačním a výchovným záležitostem v hodině.

Pokud se podíváme na typ otázek, v našem výzkumu jsme identifikovali 25 % otázek otevřených oproti 75 % otázek uzavřených. Otázky nižší kognitivní náročnosti tvoří 61 % všech položených otázek a zbylý podíl představují otázky vyšší kognitivní náročnosti (39 %). Převažují tedy otázky, které zjišťují pamětní znalost již dříve osvojeného faktu, kdy jsou žáci vybízeni učitelem

k tomu, aby zopakovali fakta v podobě, jaká jim byla prezentována: uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti tvoří 52 % všech otázek.

Na základě těchto údajů hovoříme o **třetinovém rozložení všech otázek**. Z celkového množství všech uzavřených otázek jsou dvě třetiny otázek nižší kognitivní náročnosti a jedna třetina otázek vyšší kognitivní náročnosti. A naopak ze všech otevřených otázek je poměr obrácený: dvě třetiny otázek vyšší kognitivní náročnosti a jedna třetina otázek nižší kognitivní náročnosti. Pravidlo třetinového rozložení neříká, že kognitivní náročnost je spojena s otevřeností otázky, ale ukazuje, jak otázky používají sami námi zkoumaní učitelé.

Absence otázek vyšší kognitivní náročnosti jde ruku v ruce s nevysvětlováním nových konceptů a pojmů. Jelikož učitelé nové koncepty takřka nevysvětlují, nemohou se na ně také ptát. To pokládáme za chybu, neboť považujeme koncepty a pojmy za ústřední kameny symbolického poznání (Sternberg, 2002). Vytváření konceptů se neobejde bez paměti, ale podobně i bez zapojení vyšších kognitivních procesů (Vygotskij, 1976). Jestliže se žáci nejlépe učí hledáním odpovědi (Townsend, 2010), pak by měli učitelé svými otázkami žákům poskytovat možnost k přemýšlení. Když učitel pomáhá žákům vytvořit si nový teoretický koncept na určité abstraktní rovině, v ideálním případě by jim měl klást otázky vyšší kognitivní náročnosti. Mnozí naši zkoumaní učitelé využívají několika možností, jak nové koncepty žákům objasnit (např. pomocí analogie, znalosti žáků z mimoškolní oblasti).

S kognitivně náročnou prací žáka souvisí také velmi zajímavé zjištění, které se může zdát paradoxní, že **mlčení** ve výukové komunikaci může jednak vést k vyšší kognitivní náročnosti otázek – spíše ke kognitivní korepondenci žakovských odpovědí, jednak může zvýšit kvalitu žakovských odpovědí. Vysoký počet otázek tedy nemusí vždy vést k vyššímu porozumění výukovému obsahu, ale může to být spíše tak, že nižší počet kladených otázek s sebou nese pečlivější práci učitele s otázkou a odpovědí žáka, a v důsledku může znamenat lepší porozumění na straně žáků. Velkého množství otázek je ve výuce dosaženo jak typem úkolů, tak především důsledným udržováním IRF struktury. To však nemusí být ve všech případech efektivní, neboť vhodné by bylo zahájení jiného typu interakce, zejména výkladu. Naopak nízký počet otázek je doprovázen zpomalením IRF struktury, kdy po učitelské otázce následuje pauza před vyvoláním konkrétního žáka. **Pauza** tak není jen prostředek, který vyjadřuje syntaktické vztahy ve větě, ale je-li

pauza umístěna mezi výpovědi jednotlivých mluvčích, dovoluje žákovi pečlivější přípravu odpovědi.

Jak zajistit, aby učitelské otázky nebyly jen disciplinačním mechanismem zabezpečujícím pozornost žáků při vyučování a vedly ke kognitivně náročným procesům učení na straně žáků? Domníváme se, že jak pomalé tempo, tak opakované kladení stejných otázek vyšší kognitivní náročnosti učitelem s postupným upřesňováním zadání vede k tomu, že se do řešení úkolu může zapojit celá třída. Žáci nejsou jen nuceni udržovat pozornost při výkladu, ale musí se přímo účastnit komunikace s učitelem a práce na zadaných úkolech.

Doporučení pro učitele
1. Kladte jak otázky uzavřené, tak otázky otevřené.
2. Kladte jak otázky nižší kognitivní náročnosti, tak otázky vyšší kognitivní náročnosti, které mají pozitivní dopad na učení žáků.
3. Po otázce ponechte žákům čas na učení a přemýšlení. Pauza po učitelské otázce zvyšuje zapojení žáků do kognitivně náročného procesu učení a také se zvyšuje počet žáků, se kterými můžete pracovat.
4. Vyvolávejte žáky, neboť tím vy rozhodujete o tom, kdo bude odpovídat na vaši otázku.
5. Pokud objevíte chybu žáka, nebojte se opustit strukturu otázek a odpovědí a věnujte se například výkladu, kde objasníte správné řešení otázky.
6. Využívejte doplňující učitelské otázky, abyste pátrali po žakovském porozumění konceptům, které jsou probírány.
7. Formulujte pro žáky standard dobré práce, aby žáci věděli, jaké odpovědi po nich vyžadujete.
8. Nebojte se dramatizovat otázky kladené žákům, neboť zdůraznění důležitosti či obtížnosti probírané látky vede žáky k vyšším výkonům.

Žakovské odpovědi

Zuzana Šalamounová

V centru pozornosti předcházející kapitoly stáli učitelé a otázky, které ve výukové komunikaci kladou. Je proto nasnadě, že nyní obrátíme pohled od tabule do lavic a podíváme se na to, jakou podobu mají odpovědi, jimiž žáci na otázky učitelů reagují.

Již jsme zmínili, že nejběžnějším komunikačním mechanismem, který se ve školní třídě objevuje a na němž se podílejí žáci, je trojčlenná struktura složená z otázky učitele, odpovědi žáka a hodnocení učitele (podrobně viz kapitola 2). Vzhledem k tomu, že popsany scénář zachycuje nejobvyklejší podobu toho, jak žáci do výukové komunikace vstupují, představíme si v této kapitole, jaké jsou základní charakteristiky žakovských odpovědí v právě takto strukturované výukové komunikaci.*

Logika výkladu je následující – nejprve vymežíme, co ovlivňuje podobu žakovských promluv. V tomto kontextu budeme hovořit jednak o komunikačních pravidlech, která musí žáci v průběhu vyučování dodržovat, jednak o mantinelech, jež nastavují učitelé svými otázkami. Na základě výsledků našeho výzkumného šetření následně uvedeme, jaké jsou základní charakteristiky žakovských odpovědí – jejich četnost, délka či kognitivní náročnost – a v jakém vztahu jsou k učitelským otázkám. V závěrečné části textu pak představíme specifické strategie, které žáci uplatňují ve snaze dojít k odpo-

* Žáci se na výukové komunikaci mohou podílet také vlastními otázkami, které orientují na učitele či své spolužáky, případně různými komentáři, jimiž provázejí dění ve třídě (těm se podrobně věnuje kapitola 6).