

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 podílí 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).

vědím, jež od nich učitelé očekávají, a to mnohdy bez toho, že by disponovali potřebnou znalostí nebo k odpovědi došli vlastní logickou cestou.

## 4.1 Žákovské odpovědi a vliv žákovského registru

Situaci, kdy učitel ve vyučování položí otázku a některý z žáků ji zodpoví, bychom mohli chápat jako zcela automatickou a spontánní. Přesto tato každodenní a pro školní prostředí typická událost podléhá řadě formálních pravidel, která pevně určují, co do výukové komunikace patří a co již překračuje její hranice. Aby žákovské promluvy byly považovány za adekvátní a aby učitel jejich obsahu vůbec věnoval pozornost, musí žáci své promluvy těmto požadavkům podřizovat. Tato pravidla, označovaná termínem *žákovský registr* (srov. Cazdenová, 1988), proto nyní krátce představíme.

Prvním požadavkem, který je na žákovské promluvy kladen, je jejich **správné načasování**. Ve školní třídě zkrátka nejde pouze o to, aby žák znal správnou odpověď, ale aby ji také řekl ve správnou chvíli – v okamžiku, kdy mu učitel k odpovědi dává prostor:

### UKÁZKA Č. 9:

**U:** Protože Habsburkové měli jaké náboženské vyznání? Co byli?

**Ž Jirka:** Katolíci.

**U:** Hlásíme se. (*Ukáže na žáka.*) Tak, Jirko?

**Ž Jirka:** Katolíci.

**U:** Katolíci. Ale v Čechách převažovalo jiné náboženství.

Učitelka Anna v předložené ukázce místo potvrzení, že odpověď, kterou dostala od žáka Jirky, je správná, upozorňuje na nutnost dodržování nastavených pravidel. Vzápětí však žákovi dává šanci správnou odpověď zopakovat – nyní již ve správný moment, který je určen jejím vyvoláním. Podobné situace ale mnohdy mají odlišné vyústění – pokud žák svou odpověď nedostojí požadavku správného načasování, nemusí být jeho promluva učitelem vůbec brána v potaz, případně žák místo pochvaly za správnou odpověď získává od učitele pouze napomenutí, že ji řekl, kdy neměl. V následující ukázce je

pak vidět, jak může dopadnout snaha žáka, který odpovídá nesprávnou odpovědí v nesprávný okamžik:

### UKÁZKA Č. 10:

**U:** Můžete mi říct, jak končí [balada], čím se tak zhruba... co je pro ni typické?

**Ž Lukáš:** Happy end.

**U:** Tak, Lukáši, prosím tě, když chceš něco říct, tak se přihlas. A myslím, že dneska už ani nemusíš mluvit.

Jazyk ve výukové komunikaci pro žáky není pouze prostředkem, skrze nějž je zprostředkováno učivo, ale bez ohledu na vyučovací hodinu zůstává také učebním obsahem (srov. Čechová, Styblík, 1998). Z tohoto stanoviska pak vychází druhý z požadavků kladených na žákovské repliky, **požadavek spisovnosti a standardní syntaxe**, který dokládá také následující úryvek:

### UKÁZKA Č. 11:

**U:** Ale ještě Tomáš chtěl (*otočí se k němu a dává mu slovo – hlásil se celou dobu, co U mluvila*).

**Ž Tomáš:** No tak, jako kdyby to bylo zfilmovaný...

**U:** Zfilmované (*přízvuk je položený na poslední slabice*), zkusíme mluvit spisovně.

**Ž Tomáš:** ... tak bych na to klidně šel, jo, ale jako...

**U:** (*Skočí mu do řeči.*) Ale tak zfilmované stvoření světa je třeba úžasný, mmm, úžasný film.

Žák Tomáš sice odpovídá ve správnou chvíli na výzvu učitelky, nespĺňuje však požadavek spisovnosti a standardní syntaxe, a proto je mu slovo ihned zase odebráno. Když se pak snaží svou odpověď dokončit, jeho replika již není brána v potaz.

Dalším z požadavků kladených na žákovské promluvy ve vyučování je jejich **explicitnost a dekontextualizace** – po žácích je zkrátka požadováno, aby se vyjadřovali přesně a jasně a nespoležali na to, že jim ostatní porozumějí na základě náznaků a sdílené zkušenosti (pravidlo explicitnosti). Mimoškolní zkušenosti žáků nemají být do komunikace vtahovány, řeč se má vést na obecné až abstraktní rovině, což příhodně dokumentuje předložená ukázka:

**UKÁZKA Č. 12:**

**U:** Ták, chce ještě k tomu počítači někdo něco říct? (*Vyvolává žáka, který se dlouze hlásil.*)

**Ž Standa:** Že můj tatka vyhodil elektriku. My jsme teď malovali a on cosi dělal se zásuvkou, a než přišel elektrikář, on to vyhodil a já jsem si neuložil hru a bylo.

**U:** Ták, já na vás miluju, že máte vždycky konkrétní dotazy, co která babička, co který tatínek a co který, co která maminka. Ták, pojďme zpátky k věci. Ještě něco k tomu počítači? Nechci slyšet, že někomu se odpojil počítač.

Učitelka se žáků ptá, jaká jsou rizika při práci s počítačem, a dostává odpověď, která je v rozporu s tímto pravidlem, neboť místo obecně definovaného a přesně pojmenovaného rizika zachycuje spíše anekdotu ze života žáka. Z žakovské odpovědi by sice mohl být odvozen určitý závěr, jenž by byl ve shodě se zadáním – například že u počítačů hrozí riziko ztráty dat. Překročení pravidla o dekontextualizaci však vede k tomu, že učitelka odpověď přechází a místo zhodnocení jejího obsahu k žákům vysílá zprávu, že jejich další odpovědi mají mít obecný charakter.

Posledním ze sady pravidel vztahujících se k žakovským promluvám je jejich **relevance vzhledem k probíranému tématu a jejich stručnost**. Situaci, kdy dochází k překročení tohoto pravidla, ilustruje ukázka z vyučovací hodiny literatury, jejímž tématem jsou teorie o vzniku světa:

**UKÁZKA Č. 13:**

**U:** Co (*ukáže ukazováčkem na hlásícího se Ondru*) Ondra k tomu řekne?

**Ž Ondra:** No, tak já si myslím, že každé jako to, východ to má takto, Američané, Američané stvořili hamburgery, no...

**U:** (*Skočí mu do řeči, o krok od něj couvne.*) No tak to, to už seš trošičku jinde (*nesouhlasně vrtí rukama*). Třeba v Americe to křesťanství, si myslím, že tam se o Bibli hodně, o Bibli hodně také opírají (*kroutí nesouhlasně hlavou směrem k Ondrovi*).

Učitelka se žáků ptá, jak si myslí, že vznikl svět (respektive ke které z teorií, o nichž v hodině byla řeč, se přiklání), na což jí žák Ondra odpovídá poměrně zešířena a rozvláčně. Dříve než stačí svou myšlenku rozvést, ho proto učitelka přerušuje a vrací debatu, která ve třídě probíhá, zpět do stanoveného tematického rámce.

Můžeme tedy říci, že žakovský registr je hluboce zakotvenou sadou pravidel, jež si žáci musí osvojit, aby se na výukové komunikaci mohli podílet. Tato **pravidla** však zůstávají **implicitní** (Edwards, Furlong, 1987) a žáci se do nich musí postupně – na základě své zkušenosti ve školním prostředí – socializovat. Nutnost toho, aby si žáci tato pravidla osvojili, je zcela zřejmá nejen na základě předložených ukázek – pokud žák nebude mluvit k věci, bude odpovídat, když není tázán, nebo bude mluvit jiným kódem, než je jazyk školy, výrazně stoupá pravděpodobnost, že jeho bytí správná odpověď nemusí být vůbec brána v potaz.

## 4.2 Žakovské odpovědi a vliv učitelských otázek

Kromě komunikačních pravidel, jež určují formu žakovských promluv, ovlivňují žakovské odpovědi samozřejmě také učitelé a otázky, které žákům kladou. Učitel má jasný záměr, který určuje jeho promluvu a vede ji konkrétním směrem, a ačkoli jeho promluvy nebývají plánovány, nejsou ani zcela spontánní (Nelešovská, 2005). Ve chvíli, kdy učitel položí do třídy otázku, je žákům jasné, že impulzem pro její položení pravděpodobně nebude učitelova intelektuální zvědavost. Naopak předpokládají, že učitel zná odpověď, případně rámec možných odpovědí, vůči nimž bude posuzována správnost také jejich odpovědi. Toto specifikum výukové komunikace vede žáky k tomu, že na každou (i otevřenou) otázku hledají jednu konkrétní odpověď – tu, kterou podle jejich názoru má na mysli učitel (Myhill, Jones, Hopper, 2007) a která je ve shodě s jeho interpretačním rámcem (srov. Edwards, Furlong, 1987).

Již jsme uvedli, že učitel je svými komunikačními aktivitami výrazně dominantnější než žáci – disponuje dvěma třetinami každé komunikační sekvence, zatímco na všechny žáky dohromady připadá pouze jedna zbylá třetina (Flanders, 1970), podle své vůle rozhoduje, kdo ve třídě má hovořit, o jakém tématu, jak dlouho apod. (Gavora, 2005). Na rozdíl od běžného dialogu může učitel také kdykoli vstoupit do promluvy žáka, přerušit ji či ukončit, posuzovat a komentovat její správnost. Právě komunikační dominance učitele vysvětluje, proč jsou to především komunikační aktivity učitele, kterým se ve výzkumech výukové komunikace věnuje pozornost, za-

tímco žakovské repliky zůstávají spíše v jejich stínu. Například Alexander (2006, s. 26) proto uvádí: „Pokud chceme, aby se žáci skrze své promluvy učili, potom je to, co říkají, důležitější než to, co říká učitel.“

Na druhou stranu je nutné konstatovat, že i v případě, kdy chceme zkoumat žakovské odpovědi, nemůžeme se – ze stejných důvodů – zcela vyhnout učitelským otázkám. Jak v tomto kontextu správně podotýká Mareš: „Odpověď není samostatná, váže se k otázce jazykově i sémanticky, je na ní závislá“ (1988, s. 383). V uvažování o žakovských odpovědích je tedy nutné sledovat také učitelské otázky – koneckonců jsou to právě otázky, které žáky vedou k formulaci toho, co vědí a co si myslí, a jež by měly vést k dalšímu rozvoji jejich myšlení (Fisher, 2009). V následujícím výkladu se proto jednak zaměříme na charakteristiky samotných žakovských odpovědí, jednak budeme žakovské odpovědi diskutovat ve vztahu k učitelským otázkám.

### 4.3 Základní charakteristiky žakovských odpovědí

V rámci analyzovaných videostudií 32 vyučovacích hodin jsme zaznamenali celkem 2893 žakovských odpovědí na otázky učitelů, což odpovídá přibližně 90 odpovědím, které zaznějí v jedné vyučovací hodině (medián odpovídá 75 odpovědím). Počet odpovědí napříč jednotlivými hodinami je však velmi proměnlivý – od 24 žakovských odpovědí v hodině literatury (jedná se o tutéž vyučovací hodinu, v níž je také nejméně učitelských otázek, čemuž se věnuje předcházející kapitola) až po 203 odpovědí v hodině mluvnice (v tomto případě se však nejedná o hodinu totožnou s tou, kde bylo položeno nejvíce otázek).

#### 4.3.1 Délka žakovských odpovědí

O zastoupení žakovských odpovědí promlouvá nejen jejich počet, nýbrž také jejich **délka**. Většina zaznamenaných odpovědí svou délkou odpovídá požadavku maximální stručnosti kladenému na žakovský registr, což podrobně prezentuje tabulka 3.

Tabulka 3: Délka žakovských replik

| Počet slov    | 1    | 2   | 3   | 4   | 5   | 6  | 7  | 8  | 9  | 10–14 | 15–19 | 20+ |
|---------------|------|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----|-------|-------|-----|
| Celkem replik | 1300 | 473 | 302 | 165 | 123 | 88 | 72 | 56 | 44 | 99    | 35    | 75  |
| %             | 46   | 17  | 11  | 6   | 4   | 3  | 2  | 2  | 2  | 3     | 1     | 3   |

Je zřejmé, že žakovským odpovědím jasně dominují krátké repliky – jedno-slovné odpovědi tvoří dokonce téměř polovinu všech žakovských replik (46 % ze všech žakovských replik). Pokud se pokusíme o srovnání se starším výzkumem Konečné realizovaným taktéž na druhém stupni základní školy (in Gavora, 2005), je možné uvažovat dokonce o nárůstu kratších odpovědí – zatímco v dřívějším šetření tvořily žakovské repliky s délkou 1–5 slov 76,8 % z jejich celkového počtu\*, v našem vzorku tvoří repliky se stejnou délkou 84 % žakovských odpovědí. Vysoký podíl krátkých replik ve výukové komunikaci však není nikterak ojedinělý – Alexander, který zkoumal výukovou komunikaci napříč různými zeměmi, označil výskyt krátkých odpovědí za problematický, nicméně univerzálně platný jev (2001).

Frekventovaný výskyt krátkých odpovědí přitom bývá interpretován zejména snahou učitele zvládnout plánované kurikulum. Jak odůvodňuje například Myhillová a kol. (2007, s. 83), „učitelé se vzdávají kladení podněcujících otázek vyšší kognitivní náročnosti ve snaze udržet žakovské repliky krátké a tím ve výukové komunikaci držet rychlé tempo a soustředěnost“. Je nasnadě, že učitel – z obavy, zda se mu podaří obsáhnout celý plánovaný výukový obsah ve stanovené časové dotaci – raději volí uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti (srov. Gall, 1970; Gavora, 2005), na něž žákům stačí reagovat krátkými odpověďmi. Díky tomu stihne položit více otázek více žákům a současně jasně ví, jakou zpětnou vazbu k získané odpovědi poskytnout (odpověď je zkrátka správná či nesprávná).

\* Také k tomuto srovnání je nutné přistupovat s určitým odstupem, nikoli jako k prokazatelné tendenci, neboť roli může opět hrát skladba učitelů a sledovaných předmětů. Spolehlivější údaje by přineslo také rozšíření obou vzorů (v prvním se jednalo o sedm učitelů).

\*\* Délka žakovských replik na druhém stupni: 76,8 % 1–5 slov, 14 % 6–10 slov, 4,5 % 11–15 slov, 16 a více slov 4,7 % (Konečná, 1995, in Gavora, 2005, s. 57).

### 4.3.2 Uzavřené a otevřené žákovské odpovědi

Žákovské odpovědi můžeme stejně jako učitelské otázky rozdělit na odpovědi uzavřené a otevřené. Pokud žák na učitelovu otázku reaguje **uzavřenou odpovědí**, jedná se o odpověď, jejíž obsah byl předem pevně dán – žák svou odpověď sděluje konkrétní prvek učiva, často faktografického charakteru (např. na učitelovu otázku *Co to je tabula rasa?* mohou žáci odpovědět jedinou správnou odpovědí *Nepopsaná deska*). **Otevřené odpovědi** jsou oproti tomu takové, jejichž obsah nabývá různých obsahů v závislosti na uvážení žáka (např. na učitelův pokyn: *Chci, abyste mi teď do sešitu zkusili napsat co nejvíce odborných výrazů, termíny na téma vesmír*, žáci reagují celou řadou různých odpovědí od *galaxie, planety či družice až po slunovrat nebo UFO*).

Na základě potenciální plurality odpovědí rozlišuje Heidegger (podle Fisher, 2009) tzv. kalkulativní a reflektivní myšlení, jež žáci pro danou operaci využívají. Zatímco kalkulativní myšlení vede ke specifickému, pevně danému výsledku, reflektivní myšlení je charakteristické otevřenými možnostmi odpovědi. Kalkulativní myšlení tedy vede žáky k hledání **správných odpovědí**, zatímco reflektivní k hledání **možných odpovědí**. Ačkoli je za produktivnější považováno myšlení reflektivní, kdy žáci přemýšlejí nad potenciálními odpověďmi, ve školní realitě převažují spíše odpovědi uzavřené, což dokládají také naše výsledky, podle nichž tvoří 71 % všech žákovských odpovědí odpovědi uzavřené, zatímco odpovědi otevřené jsou zastoupeny pouze ve 29 %.

### 4.3.3 Kognitivní náročnost žákovských odpovědí

Žákovské odpovědi můžeme dále rozdělit podle kognitivní náročnosti, která variuje od reprodukování faktických vědomostí až po hodnocení či tvořivost\* (Anderson, Krathwohl, 2001). Jde o stejné členění jako u učitelských otázek (viz kapitola 3), jak ale uvedeme dále, nemůžeme automaticky počítat s tím,

\* Odpovědi, jejichž obsahem je reprodukování vědomostí, jsou přitom chápány jako repliky s nižší kognitivní úrovní, odpovědi orientované na porozumění, aplikaci, analýzu, syntézu či hodnocení pak budeme zařazovat mezi odpovědi vyšší kognitivní náročnosti.

že na otázku určité kognitivní náročnosti odpovídá žák na stejné úrovni. Proto budeme o povaze žákovských odpovědí uvažovat separátně.

Mezi **odpovědi nižší kognitivní náročnosti** řadíme ty, v nichž žáci prokazují znalost učiva (např. na otázku *Hlavní město Rakouska?* žáci odpovídají zapamatovaným faktografickým údajem *Vídeň*). Oproti tomu **odpovědi vyšší kognitivní náročnosti** jsou založené na porozumění, aplikaci, analýze, syntéze, hodnocení či tvořivosti v rámci uplatnění daného učiva. (Příkladem může být odpověď na otázku *Z kolika vět se nám skládá tohle souvětí?*, kdy žáci musí v duchu provést analýzu daného souvětí a identifikovat, kolik se v něm nachází přísudků, aby byli schopni s jistotou a bez dalších vodítek učitele říct správnou odpověď.)

Kognitivní náročnost odpovědí v našem vzorku je rozdělena v poměru 60 ku 40 % ve prospěch odpovědí nižší kognitivní náročnosti. Jedná se o odpovědi, které se ve výukové komunikaci běžně více vyskytují, avšak nemají schopnost příliš stimulovat žákovské myšlení a vedou až k automatickému spojení určitých prvků učiva, aniž by nad nimi žák důkladněji uvažoval (Mercer, 2000). Žák si při dané otázce sice v paměti vybaví správnou odpověď, není však nucen dále přemýšlet nad jejím obsahem či významem. Že samotné memorování faktických údajů negarantuje porozumění, prezentuje například výňatek z hodiny dějepisu učitelky Anny:

#### UKÁZKA Č. 14:

**U:** Tak a poslední informace bude podle mě (*ukazuje na tabuli, na pojem*) a to byl Antonín Koniáš? Co dělal? Já jsem vám k tomu četla článek. Co dělal? (*Kouká do třídy.*)

**Ž Jana:** (*Něco si šeptá.*)

**U:** (*Kouká na ni.*) No, řekla bys to Jani?

**Ž Jana:** Re-

**U:** No, re-

**Ž Jana:** Rekatolizace.

**U:** Rekatolizace náboženství, takže znovu se obnovovalo jaké náboženství? (*Gestikuluje rukama.*) (2 s) Jaké jediné náboženství? (*Matěj se hlásí.*) Jaké? Jediné, Matěji?

(*I Dan se hlásí.*)

**Ž Matěj:** Křesťanství.

**U:** No, (*plácne rukama k tělu, hlava na stranu*) katolickou víru. (*Pomalou.*)



Z ukázky je patrné, že i když žáci dokážou otázku správně zodpovědět a vědí, které pojmy spolu souvisejí, nemusí chápat jejich hlubší význam ani vzájemné vztahy (např. že rekatolizace vede k obnově katolické víry, což je přitom obsaženo i v samotném významu slova).

#### 4.3.4 Typy žákovských odpovědí

Stejně jako u učitelských otázek můžeme kombinací uzavřených versus otevřených odpovědí a odpovědí nižší či vyšší kognitivní náročnosti dojít ke čtyřem možným variantám žákovských odpovědí. Ještě jednou si tyto typy zopakujeme a pro větší přehlednost je budeme opět ilustrovat na příkladech.

**Uzavřená odpověď nižší kognitivní náročnosti** je taková, kdy žáci na základě osvojeného učiva odpovídají konkrétní, předem danou odpovědí. (Učitelka se ptá: „*Panovníci vždycky chtěli mít potomka jakého?*“, žáci odpovídají: „*Syna.*“) Naše výsledky přitom ukazují, že tyto odpovědi tvoří celkem 45% všech žákovských replik (jak si dále ukážeme s ohledem na kognitivní korespondenci otázek a odpovědí, 42% je tvořeno odpověďmi na korespondující otázky, ve zbylých 3% se žáci k těmto odpovědím uchylují, i když učitel klade kognitivně náročnější otázku).

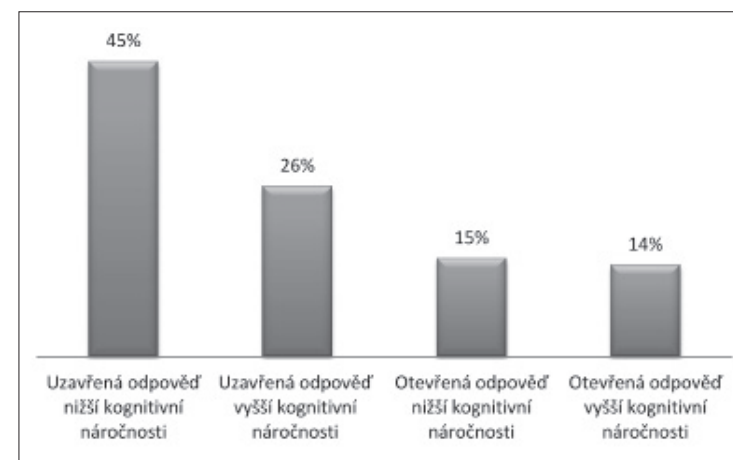
**Uzavřenou odpověď vyšší kognitivní náročnosti** žáci prokazují porozumění danému učivu, případně aplikují určité (nejčastěji mluvnické) pravidlo. (Učitel po žácích chce, aby se správně zeptali na druh vedlejší věty v souvětí *Ptáci létají tam, kde je jim dobře*, a žákyně mu nabízí správnou odpověď: *Kam ptáci létají?*) Tento typ odpovědí je zastoupen v 26%.

**Otevřenou odpověď nižší kognitivní náročnosti** žáci sdělují například určitou realii ze svého života. (Na dotaz učitelky: „*Nebyli jste tam, u kapucínů, v podzemí?*“ žáci odpovídají: *Ne*), k čemuž dochází v 15% všech žákovských odpovědí (z toho 12% jsou odpovědi na korespondující otázku, 3% tvoří odpovědi na otázky zaměřené na vyšší kognitivní procesy, jež žáci zodpovídají tímto způsobem).

V případě **otevřených odpovědí vyšší kognitivní náročnosti** pak žáci na základě vyšších myšlenkových operací, na jejichž vrcholu je tvořivost, přicházejí s vlastní, předem nedefinovanou odpovědí. Tyto odpovědi tvoří bo-

hužel jen 14% všech žákovských odpovědí (13% odpovědí je motivováno korespondující otázkou učitele). Zastoupení jednotlivých typů žákovských odpovědí rekapituluje graf 7.

**Graf 7:** Zastoupení jednotlivých typů žákovských odpovědí



Vidíme, že nejvíce zastoupeným typem odpovědí jsou uzavřené odpovědi orientované na nižší kognitivní procesy, z čehož vyplývá, že žáci nejčastěji odpovídají tím, co si v předcházejících hodinách zapamatovali. Jak však v tomto kontextu konstatuje Fisher (2009), žákům uzavřené otázky, jejichž smyslem je ověřit jejich znalosti, nikterak nevadí – naopak si užívají, že mohou ukázat, co vědí, pokud tedy znají správnou odpověď. Tato struktura, označovaná také jako pedagogický pseudodialog, však proměňuje výukovou komunikaci mezi učitelem a žáky v hru „hádej, co má učitel na mysli“ (Mareš, 1988) a její schopnost stimulovat žákovské myšlení je minimální. Naopak nejnižší zastoupení mají odpovědi, které mají největší vliv na rozvoj žákovského myšlení, odpovědi tvořivé, které stojí na vrcholu kognitivních operací. Mohli bychom zde tedy hovořit o nepřímé úměrnosti kognitivní náročnosti odpovědí ve vztahu k jejich zastoupení.

## 4.4 Kognitivní korespondence učitelských otázek a žákovských odpovědí

Již víme, jaké jsou typy učitelských otázek, nyní jsme si také uvedli, jaké jsou možné typy žákovských odpovědí. Můžeme se proto zaměřit na vztahy mezi učitelскими otázkami a žákovskými odpověďmi z hlediska jejich otevřenosti/uzavřenosti a úrovně kognitivní náročnosti.

Učitelské otázky a žákovské odpovědi si většinou s ohledem na předdefinovanou otevřenost či uzavřenost odpovídají, stejně jako se většinou pohybují na stejné úrovni z hlediska své kognitivní náročnosti. V tomto případě můžeme hovořit o tzv. **kognitivní korespondenci** (srov. Mareš, 1988). Učitelem položená otázka však nemusí být nutně ze strany žáka interpretována anebo zodpovězena tak, jak byla učitelem zamýšlena. Můžeme tak identifikovat případy, kdy žák zodpovídá otázku na nižší kognitivní procesy skrze myšlenkovou operaci vyšší kognitivní náročnosti, a naopak, kdy otázku vyšší kognitivní náročnosti zodpoví jako nižší (např. když místo vymyšlení vlastního příkladu na metaforu zopakuje příklad, který učitel uvedl v minulé vyučovací hodině). Jeho odpověď přitom nemusí být považována za neadekvátní, jako tomu frekventovaně je při nedodržení pravidel žákovského registru – mnohdy se dokonce může jednat o odpověď, kterou učitel bude chápat a hodnotit jako správnou.

Ve schématu 5 jsou ještě jednou zrekapitulovány možné vztahy mezi otázkami učitele a odpověďmi žáka, jejichž jednotlivým typům se následně budeme podrobněji věnovat.

**Schéma 5:** Typy odpovědí, kterými mohou žáci reagovat na otázky učitele



### 4.4.1 Odpovědi na uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti

Největší zastoupení mezi učitelскими otázkami mají uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti, které tvoří 52% všech otázek (viz předcházející kapitola). Na tyto otázky žáci reagovali v drtivé většině případů korespondujícími odpověďmi. Takovou kognitivní korespondenci mezi otázkou a odpovědí, jež jsou uzavřené a nižší kognitivní náročnosti, prezentuje například ukázka z hodiny českého jazyka učitelky Terezy, která s žáky opakuje slovní druhy:

#### UKÁZKA Č. 15:

**U:** Slovesa. Co u nich určujeme?

**ŽŽ:** Osoba, číslo, čas, způsob.

**U:** Dobře. Tak, to byla ta ohebná. Teď neohebná. Co jsou dál?

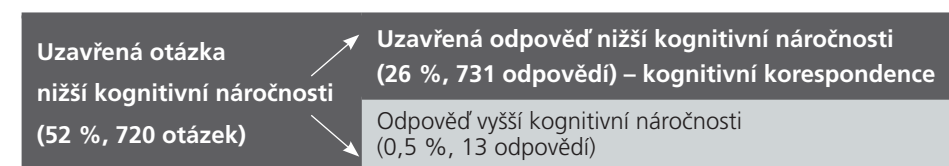
**Ž Milan:** Příslovce.

**U:** Dobře.

Jak již víme z předcházející podkapitoly, celkový podíl uzavřených odpovědí nízké kognitivní náročnosti činí 45% ze všech odpovědí žáků. Mezi těmito odpověďmi však jsou zahrnuty i nekorespondující odpovědi na otázky vyšší kognitivní náročnosti, takové odpovědi tvoří 3% ze všech žákovských odpovědí; 42% potom představují ty uzavřené odpovědi nízké kognitivní náročnosti, které odpovídajícím způsobem korespondují s otázkami učitele.

Mimo to však můžeme v našich datech nalézt 13 kognitivně nekorespondujících odpovědí, kdy naopak žáci na otázku nízké náročnosti reagují odpověďmi vyšší kognitivní náročnosti (tyto odpovědi, které zastávají 0,5% ze všech žákovských odpovědí, budou podrobněji diskutovány).

**Schéma 6:** Zastoupení odpovědí na uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti



#### 4.4.2 Odpovědi na uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti

Na učitelské uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti, jichž jsme zaznamenali celkem ve 25 % všech otázek, které učitelé položí, reagují žáci 731 korespondujícími odpověďmi, což je 26 % všech žákovských odpovědí. Jedná se o sekvence, jež lze ilustrovat například ukázkou z hodiny českého jazyka učitele Karla, který se třídou procvičuje časování sloves:

##### UKÁZKA Č. 16:

**U:** Když tam mám běžet, zase 1. osoba, číslo množné, způsob podmiňovací, tvar přítomný, tak jak to bude? (*Směřem ke třídě.*)

**ŽŽ:** Běží, běží. Běželi bysme. Souběžíme.

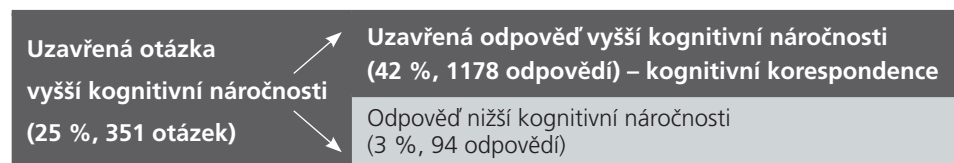
**U:** Podmiňovací způsob.

**Ž Iva:** Běželi bychom.

**U:** Běželi bychom my. My bychom běželi. Jo? Ale to je učivo 5. třídy toto (*levou rukou ukazovákem varovně ukazuje na žáky.*)

Dále se však můžeme setkat také s 94 odpověďmi, v nichž žáci na tento typ otázky reagují nekorespondující odpověďmi, k níž docházejí na základě nižší kognitivní operace. Zastoupení těchto odpovědí není zanedbatelné, neboť tvoří celkem 3 % všech žákovských odpovědí, a proto se jimi ještě budeme podrobněji zabývat níže.

**Schéma 7:** Zastoupení odpovědí na uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti



#### 4.4.3 Odpovědi na otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti

Nejméně zastoupeným typem učitelských otázek jsou otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti, kterých je celkem 119, tedy 9%. Na tento typ otázky pak učitelé získávají 354 korespondujících odpovědí (12 % všech žákovských odpovědí) a 12 odpovědí vyšší kognitivní náročnosti (tyto nekorespondující odpovědi tvoří 0,5 % všech žákovských odpovědí, viz níže). Příkladem kognitivní korespondence tohoto typu je ukázka z hodiny občanské výchovy učitelky Veroniky, která s žáky v rámci osvojení zásad pro prezentaci hovoří o jejich koníčcích:

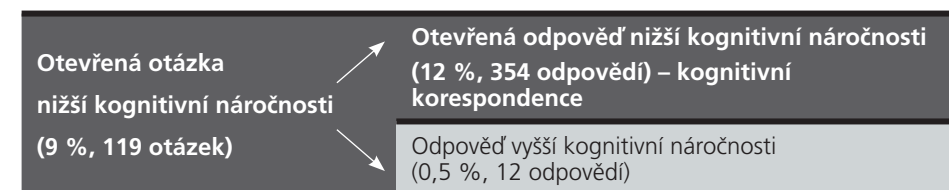
##### UKÁZKA Č. 17:

**U:** Jak často vyrážíš na kole?

**Ž Robert:** Snažím se nejmíň jednou do týdne.

**U:** A kam jezdíváš tady po Brně?

**Schéma 8:** Zastoupení odpovědí na otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti



#### 4.4.4 Odpovědi na otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti (tvořivé odpovědi)

Posledním vztahem mezi otázkami učitele a odpověďmi žáka je pak korespondence otevřených otázek a odpovědí vyšší kognitivní náročnosti. Tento typ otázek v našich datech zastává 14 % ze všech učitelských otázek, korespondující odpovědi pak vytvářejí 13 % všech žákovských odpovědí.\* Pří-

\* Mimo to můžeme identifikovat ještě 1 % tohoto typu odpovědí na učitelovy uzavřené a otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti (viz schémata 6 a 8).



kladem, který by tento typ korespondence ilustroval, je výňatek z vyučovací hodiny učitelky Veroniky, jež se s žáky baví o smyslovém vnímání:

#### UKÁZKA Č. 18:

**U:** Kdy nám třeba selžou smysly?

**Ž Bětko:** Když člověk stojí a přitom má pocit, že se jakoby točí, a přitom stojí.

**U:** To není přesně ono. *(Stojí opřená o stolec bokem ke třídě, k žákům obrací hlavu.)*

**Ž Lída:** Když je dehydrovaný.

**U:** Hm, vy už to vztahujete na to, že člověk se necítí úplně v pořádku, že mu není nejlépe, že třeba je nemocný nebo dehydratovaný. Ale zkuste něco jiného vymyslet, jak říkala Lucka, ta vlnící se silnice v létě. No, máš nějaký nápad? *(Popochází od první ke třetí lavici.)*

(...)

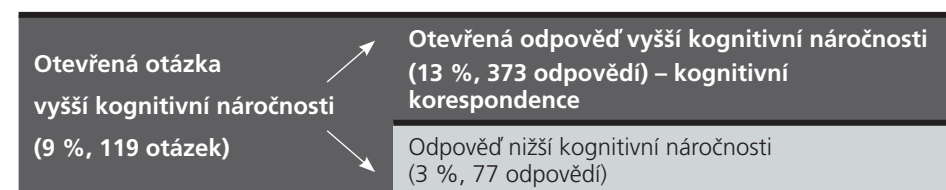
**Ž Alena:** Věci ve vodě.

**U:** Ve vodě, výborně, pokud vidíme klacek třeba do poloviny položený do vody.

Jak je z ukázky patrné, tzv. tvořivé otázky jsou ve výuce velmi podnětné – stimulují totiž žákovské uvažování a vedou žáky k novým myšlenkám. Jak však v této souvislosti podotýká Gavora (2005), tyto odpovědi zabírají víc času – jsou totiž většinou delší, žák navíc déle uvažuje nad potenciální odpovědí –, a učitel by tedy za stejný čas mohl položit více časově méně náročných uzavřených otázek nižší kognitivní náročnosti. To může být příčinou, proč jsou otevřené odpovědi vyšší kognitivní náročnosti stejně jako učitelské otázky, s nimiž korespondují, zastoupeny pouze v tak malém počtu.

Časový tlak prostupující výukovou komunikací dokládají také výsledky Rotha, který uvádí, že učitel obvykle od položení určité otázky vyčkává na žákovu odpověď pouze 0,7 vteřiny, načež se zeptá jiného žáka nebo sám odpoví (Roth, 2010, s. 13). Je jasné, že v tomto časovém úseku je pro žáka téměř nemožné stihnout se zamyslet nad možnými odpověďmi, zvážit u každé z nich její silné a slabé stránky, přínosy a rizika, na základě tohoto myšlenkového procesu se pak pro jednu z možností rozhodnout a současně obstojně zformulovat svou odpověď, zkrátka rozvíjet reflektivní myšlení. Takto lze odůvodnit, proč se žáci dané možnosti odpovědět otevřeně na otázku vyšší kognitivní úrovně poměrně často vzdávají a reagují odpovědí nižší kognitivní náročnosti. V našem výzkumném vzorku se tak děje ve 3 % veškerých žákovských odpovědí, kdy žáci raději volí cestu nižších myšlenkových operací.

**Schéma 9:** Zastoupení odpovědí na otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti



## 4.5 Když se otázky a odpovědi nesetkávají aneb Kognitivní nekorespondence

Na základě předložených dat můžeme konstatovat, že žáci ve zkoumaném vzorku ve většině případů odpovídají na té kognitivní úrovni, k níž je orientuje otázka učitele (celkem v 93 %). S případy, kdy odpověď s otázkou nekoresponduje, se přitom setkáváme převážně v těch situacích, kdy žáci na otázku vyšší kognitivní náročnosti reagují replikami na nižší kognitivní úrovni, což nastává v 6 % všech žákovských replik. Odpovědi, kdy by žáci odpovídali na otázky nižší kognitivní náročnosti vyšší myšlenkovou operací, se oproti tomu objevují poměrně zřídka, v 1 % všech žákovských odpovědí.

### 4.5.1 Náročné otázky – triviální odpovědi

Příkladem otázky vyšší kognitivní náročnosti, již se žáci snaží zodpovědět, jako by se jednalo o otázku na zapamatování, je výňatek z hodiny českého jazyka učitele Jana, který se spolu s žáky snaží sestavit osnovu ke slohové práci o sluneční soustavě:

#### UKÁZKA Č. 19:

**U:** Prosím. No, tak ale jak ten úvod pojmenujeme? Ať se to nejmenuje tak jako banálně „úvod“.

**Ž Karla:** Seřazení planet.

**Ž Matěj:** Seznámení nebo...

**U:** Ještě úplně seřazení planet, to až později.

**Ž Monika:** Složení sluneční soustavy.

**U:** Mohlo by být, ale ještě bych to pojmenoval trošku jinak než Sluneční soustava, teda než Složení sluneční soustavy. (*Otře si čelo.*)

**Ž Eliška:** Složení...\*

**U:** Hm, ani, složení bych tam ještě pořad nedával. (*Kroutí rukou.*) Tak berem to jako úvod, musíme nějak začít. (*Ukazuje palcem ruky jako „za prvé“.*)

**Ž Luděk:** Seznámení.

**Ž Gabča:** Úvod.

**U:** Seznámení ale taky ne. (*Ukáže na žáka.*) Bude to seznámení, ale seznámení s čím?

**ŽŽ:** S vesmírem.

Učitel se žáky snaží dovést k vytvoření poetičtějších názvů pro jednotlivé body slohové práce, někteří z žáků však na možnost zapojení vyšších kognitivních procesů nereagují. Namísto vymýšlení vlastních názvů překlápí zadání do podoby pamětní otázky a uchylují se k těm znalostem, které mají naučené ze slohové praxe (slohová práce začíná úvodem), nebo pouze opakuji, co již bylo řečeno (složení). Opakování informací po ostatních spolužácích přitom patří k jednomu z nejčastějších příkladů odpovědí na nižší kognitivní úrovni, než je dáno otázkou.

Druhým příkladem může být výňatek z hodiny české literatury učitelky Šárky, která žáky nabádá k diskusi nad tím, zda může existovat přátelství mezi mužem a ženou:

#### UKÁZKA Č. 20:

**U:** Dobře. A mám teda pro vás otázku, když vy, mmm, v dnešní moderní době a tak dále, máte pocit, že může být přátelství mezi mužem a ženou? (*Dívá se po třídě.*)

**Ž Lukáš:** Jo.

**ŽŽ:** Může.

**U:** Může?

**Ž Martin:** Nemůže.

**U:** Proč ne?

\* Podtržené odpovědi jsou autorkou označené repliky, v nichž dochází k popisovanému jevu.

**Ž Ondra:** No...

(2 s)

**U:** Samozřejmě na... (*mne si oko*), že ve vašem věku ano, že?

V momentě, kdy se učitelka zeptá, zda je toto přátelství možné, řada žáků okamžitě kladně či záporně odpovídá. Když se však učitelka v další otázce zeptá proč, žáci nejsou schopni svůj postoj vysvětlit, a slovo se opět vrací učitelce. Je tedy zřejmé, že žáci na otázku nereagují analýzou či vyhodnocením situace, na základě čehož by se rozhodli pro určitou odpověď, ale prostě zkoušejí štěstí s jednou z možných odpovědí.

Pro učitele může být obtížné tuto situaci nějak ovlivnit, a to i v případě, že zaznamená, že jeho otázka a žákovská odpověď spolu nekorrespondují a že žáci se ve snaze zodpovědět otázku uchylují k určitým jiným, jednodušším postupům. Příkladem je výňatek z hodiny českého jazyka učitelky Jitky, která po žácích ve zbylém čase vyučovací hodiny požaduje, aby vymysleli co nejvíce podstatných jmen v 7. pádu množného čísla, které náležejí pod vzor pán:

#### UKÁZKA Č. 21:

**U:** Tak nám to přečti, Jaromíre. (*Dá si ruce v bok.*)

**Ž Jaromír:** S ženami.

**U:** (*Mávně rukama.*) Tak, ale s ženami, proboha, když (1 s) má to být mužský rod podle vzoru pán.

**Ž Jaromír:** Ehm, s jehovisty.

**U:** (*Spráskne ruce k sobě.*) S jehovisty, jehovista je předseda. Takže žádné jehovista. A co tam máš ještě honem.

**Ž Jaromír:** Ehm, s Ježíši.

**ŽŽ:** (*Smích.*)

**U:** (*Úsměv, mává rukama, pak je spráskne.*) To já řeknu Ježíš Kristus. Se pomodlím tady, protože, Jaromíre, ty jsi vedle jak ta jedle.

**ŽŽ:** (*Smích.*)

Ačkoli žáci dostali přibližně dvě minuty na to, aby úkol splnili, je patrné, že žák Jaromír se úkolu příliš nevěnoval, a při vyvolání učitelkou řekne první, co jej napadne – místo jmen, která lze skloňovat podle vzoru pán, dokonce uvede vzor pro podstatná jména jiného rodu, rodu ženského. Učitelka si je

vědoma, že se jedná o narychlo vymyšlenou odpověď, a žákovi proto opakuje zadání a snaží se jej navést k vyšší myšlenkové operaci – aplikaci pravidel platných pro vzor pán a uvedení podstatných jmen, která ke vzoru náležejí. Žák však místo zamýšlení opět odpovídá tím, co ho v rychlosti napadne (mohli bychom v tomto případě hádat, nakolik se nechal inspirovat učitelkou použitým výrazem proboha, neboť obě další odpovědi, které uvádí, spojuje religiózní nádechem). I přes svou snahu tedy učitelka neuspěje a nezbude jí než se obrátit na dalšího žáka.

#### 4.5.2 Jednoduché otázky – promyšlené odpovědi

Již jsme zmínili, že případů, v nichž žáci reagují náročnější myšlenkovou operací na otázky nižší kognitivní náročnosti, je poměrně málo – mezi všemi žákovskými replikami jsou zastoupeny pouze v 1%. Příkladem je ukázka z hodiny občanské výchovy učitelky Veroniky, která se věnuje tématu žákovských koníčků:

##### UKÁZKA Č. 22:

**U:** Tak, Katko, já bych se zeptala na tu angličtinu. Takže je to tvůj koníček, tak jak se jí věnuješ? Ve škole máte hodiny angličtiny?

**Ž Katka:** Ve škole a ještě chodím vlastně úterky a čtvrtky do angličtiny s hol-kama.

**U:** Ehm. Do jazykové školy?

**Ž Katka:** No, no. My tam máme ty učitele, kteří jsou vlastně rodilí mluvčí, takže se vlastně mnohem víc přiučíme, je tam poslech a tak.

Učitelka se ptá žákyně na jednoduchou odpověď – zda chodí či nechodí do jazykové školy. Žákyně však svou odpověď poskytne nejenom tuto informaci, ale shrnuje také výhody, které pro ni vzdělávání v jazykové škole má. Tato ukázka současně ilustruje jednu z významných charakteristik žákovských promluv – tendenci ke kontextualizaci. Ačkoli je jedním z požadavků na žákovský registr jeho dekontextualizace, žáci své odpovědi tam, kde je to možné, zasazují do kontextu svých zkušeností, o které se chtějí se třídou podělit (o tomto tématu pojednáváme také v kapitole 6).

Příklad, jež jsme si uvedli, zachycuje kognitivní nekorespondenci u otázky, která je položena jako otevřená, a na niž lze tedy reagovat řadou potenciálních odpovědí. Žáci však mohou učitelovu otázku nižší kognitivní náročnosti zodpovědět na základě vyšších myšlenkových operací i v případě, že je otázka formulována jako uzavřená. Podívejme se na výňatek z vyučovací hodiny slohu učitelky Marie, která s žáky probírá žánr životopisu a chce jej zařadit do funkčního stylu:

##### UKÁZKA Č. 23:

**U:** Jo, do uměleckého, dali byste? Životopis? *(Ruce roztaženy v tázavém gestu.)*

**Ž Marek:** No, jak který.

**U:** Životopis? *(Kouká na žáky.)* (3 s.) Já bych ho tam dala *(ukazuje na sebe)*. Já bych tam životopis dala. Hlavně z toho důvodu, že ten (4 s) že, ehm. (2 s) Z jakého důvodu?

Učitelka se ptá, zda životopis může být zařazen do uměleckého stylu, a očekává kladnou odpověď. Žák Marek nicméně nezareaguje předpokládanou uzavřenou odpovědí a místo toho vyhodnocuje, že záleží na charakteristikách konkrétního životopisu, aby bylo možné jej k určitému stylu přiřadit. Z navazující repliky učitelky je patrné, že s variantní odpovědí příliš nepočítala, a je pro ni proto obtížné narychlo shromáždit argumenty pro doložení odpovědi, kterou chtěla slyšet.

Pokud se výsledky kognitivní korespondence učitelských otázek a žákovských odpovědí pokusíme srovnat s daty ze staršího československého výzkumu, lze dojít k závěru, že míra kognitivní korespondence učitelových otázek a žákovských odpovědí poměrně stoupla, neboť Vaňkova sonda realizovaná pod Marešovým vedením v roce 1985 uvádí oproti našemu výsledku 93% pouze 80% korespondujících sekvencí (srov. Mareš, 1988)\*. Výsledky v rovině kognitivní korespondence můžeme každopádně chápat jako

\* Při srovnání obou výzkumných sond je nutné uvědomovat si limity plynoucí z nedostatku informací o starší sondě – nevíme, na základě kolika hodin kolika učitelů jakých předmětů byla sonda realizována. Údajem, z něhož můžeme vycházet, je pouze podíl otázek různé kognitivní náročnosti, z nichž bylo 78% otázek nižší kognitivní náročnosti, zatímco v rámci našeho šetření tvoří otázky nižší kognitivní náročnosti 60,4%. I přes poměrně odlišné hodnoty se však jedná o jediné šetření, které se v československých podmínkách kognitivní korespondenci věnovalo, a proto jsou jeho výsledky v rámci daného srovnání využity.

povzbudivé, neboť z nich vyplývá, že žáci z velké míry respektují kognitivní úroveň otázky nastavené učitelem, a že tedy **je v možnostech učitele ovlivnit kognitivní úroveň žákovských odpovědí.**

## 4.6 Žákovské strategie při hledání odpovědí na otázky učitele

Na základě popisu charakteristik žákovských odpovědí a jejich vztahu k učitelským otázkám nyní můžeme podrobněji nastínit podobu interakcí, které se ve školní třídě mezi učitelem a žáky odehrávají. Učitelé pokládají především uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti, na které žáci reagují určitou (většinou spíše kratší) replikou. Alexander (2001), který tento dominantní vzorec identifikoval napříč různými zeměmi, jej označil za rutinu drilování faktických údajů skrze konstantní opakování. O konstantním opakování obsahu otázek i jejich posloupnosti napříč hodinami svědčí například skutečnost, že žáci mnohdy znají odpověď dříve, než učitel vysloví celou otázku:

### UKÁZKA Č. 24:

**U:** Dobře. Jak se nazývá poplatek...?

**Ž Petr:** Tribut.

**ŽŽ:** Tribut.

**U:** Petře, kdybys počkal. Takže, jak se nazývá poplatek, který platil kníže Mojmir východofranckému Ludvíku Němcovi?

**Ž Jarda:** Tribut.

**U:** Dobře.

Prostor je zkrátka věnován primárně **rychlým**, uzavřeným, fakta ověřujícím odpovědím kvízového typu. Odpověď má být nejlépe zcela ve shodě se zamýšlenou odpovědí učitele, a to nejen po stránce obsahu, ale také co se týká formulace, což dokládá například ukázka z hodiny českého jazyka učitelky Ivany:

### UKÁZKA Č. 25:

**U:** A protože jste to už probírali dříve, tak já myslím, že synonyma jsem vám tady psát ani nemusela. Co jsou to synonyma? Milane? Řekni to svými slovy.

**Ž Milan:** Já nevím.

**U:** Víš to, co jsou to synonyma? Jirko?

**Ž Milan:** Slova, které vyjadřují stejnou věc.

**U:** Mají stejný, nebo?

**ŽŽ:** Podobný význam.

**U:** Nebo podobný význam. Takže slova mající různou obdobu, ale stejný nebo podobný význam.

Učitelka se žáka ptá, co to znamená, když jsou slova synonymní. Vyzývá ho přitom k tomu, aby definici formuloval svými slovy. Je zřejmé, že žák si je vědom skutečnosti, že to, že zná význam pojmu – v momentě, kdy si nevybavuje přesnou definici danou učitelkou –, není dostačující, a proto odpověď vzdává. Na opakované vybídnutí ze strany učitelky se však nakonec odhodlá k tomu, že definici řekne svými slovy (což bylo původní zadání), podle jeho předchozího očekávání však odpověď (znamenající v podstatě totéž, co odpověď vyžadovaná učitelkou) není uznána jako správná. Tato ukázka tak demonstruje, že požadavkem na otázky kvízového typu je jejich správnost obsahová i formulační, zatímco například vlastní definice již mohou být za povolenou hranicí. Právě toto nastavení výukové komunikace je jedním z důvodů, proč žáci ve snaze zodpovědět učitelovu otázku k jeho spokojenosti mnohdy dají spíše než na vlastní úsudek na nejrůznější vodítka vyplývající z učitelovy promluvy či situačního kontextu. Těmto postupům se proto věnujeme ve zbylém prostoru této kapitoly.

Z počtu zodpovězených otázek můžeme odvodit ještě jeden charakteristický rys žákovských promluv, který jsme dosud neuvedli, a tím je snaha o zodpovězení otázky učitele. Pokud učitel položí otázku, žáci ji zodpovídají v 93% (ať se jedná o správnou, či chybnou odpověď), zatímco k absenci odpovědi dochází pouze u 7% položených otázek. Žáci se přitom pochopitelně snaží, aby jejich odpověď byla učitelem přijata jako správná. Za tímto účelem mají vyvinuté určité strategie, které jim umožňují správně odpovědět na zadané otázky, aniž by disponovali potřebnou znalostí (jako tomu je potřeba u otázek uzavřených), nebo aniž by se k odpovědi dobrali na základě vlastního logického úsudku (což se očekává u odpovědí na otázky vyšší kognitivní náročnosti).

Těmito odpovědními mechanismy se částečně dotýkáme problematiky kognitivní korespondence – u otázek vyšší kognitivní náročnosti totiž žáci svými strategiemi kognitivní úroveň otázky snižují. K posunu v tom, jak žáci nad položenou otázkou přemýšlejí, však dochází i u otázek na nižší kognitivní operace, kterými učitelé chtějí prověřit, zda si žáci pamatují, co mají. Nemůžeme zde hovořit o kognitivní nekorespondenci, neboť vycházíme z otázek nejnižší kognitivní úrovně (zapamatování). Pokud ale žáci využívají osvojených strategií, logika uvažování je zcela jiná než ta, kterou svou otázkou sleduje učitel, a žákovské odpovědi, jejichž obsahem má být memorování naučeného, se mění pouze v **hádání se zvýšenou pravděpodobností úspěchu** (díky vodítkům v otázce učitele či předcházejícím promluvám spolužáků). Pojďme si tedy představit jednotlivé strategie, které žáci při hledání odpovědí na otázky učitele používají.

#### 4.6.1 Odpověď v závislosti na kolokabilitě

Jedním z možných postupů, který žáci ve snaze o určení správné odpovědi využívají, je hledání návodného mechanismu na základě spojitelnosti lexikálních jednotek použitých v učitelově otázce, tzv. kolokability (Karlík, Nekula, Rusínová, 1996). Znamená to, že každé slovo disponuje okruhem jiných slov, s kterými se může vázat – do tohoto vztahu se navíc promítají taktéž gramatické vlastnosti jednotlivých slov a aktuální kontext (pragmatické vlastnosti). Frekventované opakování spojení určitých slov tak může vést až k procesu automatizace, kdy si spolu s určitým slovem okamžitě vybavíme i slovo, jež se s ním často váže. Příkladem může být výňatek z hodiny češtiny učitelky Ivany:

##### UKÁZKA Č. 26:

**U:** Ano, vzhůru. Tak, a teď tam mám dole ta slova k zapamatování. (*Ukazuje na slova na tabuli.*) Proč si ta slova musíme pamatovat?

**ŽŽ:** Protože si je nemůžeme odvodit.

**U:** Ano, totiž tam funguje tzv. spodoba co?

**ŽŽ:** Znělosti.

**U:** Znělosti. Co je to spodoba znělosti?

Pokud bychom tuto ukázkou sledovali déle, viděli bychom, že žáci nejsou schopni vysvětlit, co to spodoba znělosti je a jak se v jazyce projevuje. Pokud však mají k dispozici první slovo požadovaného sousloví (spodoba, což je slovo s tendencí k monokolokabilitě\*), jsou schopni je automaticky i bez hlubší znalosti doplnit ke spokojenosti učitelky.

Sekvence, v níž jsou žáci naváděni k odpovědi v závislosti na kolokabilitě jednotek, jsou atypické také svou strukturou – jedná se o mechanismus, v němž učitel pokládá nedokončenou otázku, čímž žákům dává signál k jejímu doplnění:

##### UKÁZKA Č. 27:

**U:** Listina náboženských svobod se jmenuje Rudolfův?

**Ž Felix:** Majestát.

**U:** Majestát, dobře.

Žákovské repliky lze v tomto případě označit za **tzv. nepravé odpovědi**. Nejedná se totiž o odpovědi ve vlastním slova smyslu – učitelská otázka a žákovská odpověď dohromady vytvářejí jednu ucelenou větu, nikoli samostatně stojící otázku a odpověď, jak tomu je ve všech ostatních typech odpovědních strategií.

V předcházející ukázce je spojitelnost jednotek využita v rámci opakování dříve probraného učiva. Stejný mechanismus však může nastat také v případě, kdy se nejedná o odpověď, kterou měli žáci dříve naučenou, nejde tedy o memorování informací. Příkladem je výňatek z hodiny literatury učitelky Šárky a již zmíněné diskuse nad možností přátelství mezi mužem a ženou:

##### UKÁZKA Č. 28:

**U:** Tak a teď se teda, teď se teda vrátíme k tomu, tady nám to trošičku pomohlo, vrátím se k tomu (*sepne ruce*), jestli máte pocit, ale vy jste spíš vycházeli z toho, že ne, že tedy až budete jednou dospělí, jestli můžete mít kamaráda a kamarádku opačného pohlaví.

**Ž:** Jo.

**Ž Zdeněk:** Jistě (*suverénně*).

\* Monokolokabilitu lze definovat jako spojitelnost lexikální jednotky, která je omezená na možnost kombinace pouze s jedinou, respektive několika málo lexikálními jednotkami (např. jít k duhu, honit bycha; srov. *Encyklopedický*, 2002, s. 272).



**U:** Takže záleží na tom (pomalu), jestli bude vycházet i s tím vaším?

**Ž Verča:** Přítelem.

**Ž Bára:** Klukem.

**U:** Partnerem, že? Výborně (tíše).

Učitelka žáky orientuje k odpovědi, kterou má na mysli, žákům přitom k uhodnutí posledního slova pomáhá jednak použitá vazba (vycházet s tím vaším...), jednak skladba položené otázky (její gramatické vlastnosti) a aktuální kontext, kdy se diskutuje přátelství mezi mužem a ženou (pragmatické vlastnosti). Že se jedná o vodítka úspěšná, potvrzuje fakt, že se obě žakovské repliky s požadovanou odpovědí učitelky v podstatě shodují. Na této ukázce je zajímavá skutečnost, že obě odpovědi přicházejí od dívek, ačkoli se jedná o třídu, v níž jsou výrazně komunikačně aktivnější chlapci. V této souvislosti lze uvažovat nad tím, že vazba vycházet s tím vaším..., která automaticky předpokládá maskulinní objekt, zkrátka chlapcům nenabízí možnost odpovědět obsahově správně, aniž by současně dostali gramatickým kritériím.

Doplňování posledních slov do učitelských otázek je ve školní praxi natolik pevně zakořeněný mechanismus, že přechází z výukové komunikace také do organizační roviny komunikace ve školní třídě, a dokonce i do komunikace mimovýukové:

#### UKÁZKA Č. 29:

**U:** *(Jde před žáky, doprostřed před první lavice, ruce má sepnuté.)* Co nás teď čeká v sobotu, když je toho prvního prosince? Co nás čeká v sobotu? No, Luci? *(Kouká na kluka vpravo.)*

**ŽŽ:** *(Šum.)*

**U:** No? *(2 s)*

**U:** No mikulášská?

**Ž Lucka:** Besídka.

**U:** No nadílka, ne? Nebo vy už nedostáváte, dostáváte mikuláše?

**ŽŽ:** *(Smích.)*

**Ž Borek:** Jo. *(Úsměv.)*

**U:** No já myslím, že dokud se neoženíte nebo nevdáte, tak budete dostávat balíčky.

Ačkoli v tomto případě dochází k neformální rozpravě mezi učitelem a žáky, podoba interakce se nemění a žáci se snaží najít jednu správnou odpověď – tedy tu odpověď, kterou za správnou požaduje učitelka. Koneckonců odpovídající žákyni klidně může v sobotu čekat mikulášská besídka (může to tedy být odpověď správná), není to však ta odpověď, kterou má učitelka na mysli.

Na této ukázce je jasně prezentováno, že předpokladem identifikace nabízených vodítek a správného zodpovězení učitelovy otázky je, aby žák byl konformní s učitelovou definicí situace (McLure, French, 1980), aby vycházel ze stejného interpretačního rámce. Rozprava nad mikulášskou nadílkou přitom koresponduje se závěry Edwardse a Furlonga (1987), kteří tvrdí, že žák může mít problémy i se zodpovězením otázky, s níž má bohaté osobní zkušenosti. Příčinou je, že místo využití „selského rozumu“ hledá žák odpověď, u níž předpokládá, že by mohla být ve shodě se záměrem učitele; současně přitom vychází z toho, že jeho vlastní perspektiva se od perspektivy jeho učitele odlišuje.

## 4.6.2 Odpověď kruhem

Počínaje odpovědí kruhem opouštíme mechanismus tzv. nepravých odpovědí, neboť iniciace v dalších typech sekvencí jsou tvořeny kompletními učitelskými otázkami. Postup, jež charakterizuje mechanismus odpovědi kruhem, spočívá v tom, že žáci odpovídají některým ze slov, které bylo v rámci iniciace použito učitelem. Ilustrativní ukázkou je výňatek z hodiny dějepisu učitelky Dity:

#### UKÁZKA Č. 30:

**U:** Kdo dělal vojáky, jak se jim říkalo?

**Ž Nina:** Vojáci.

**U:** Byla nějaká stálá armáda? *(Otočí se na žáky v lavicích u oken.)*

**ŽŽ:** Ne.

**U:** Nebyla. Když bylo potřeba, když ten... prosím?

**Ž Eda:** Žoldáci.

**U:** *(Přejde pohledem od žáků u oken k odpovídající žákyni.)* Žoldáci, výborně. Když bylo potřeba, když se bojovalo, tak byli povoláni žoldáci.

Učitelka klade uzavřenou otázku nižší kognitivní náročnosti, na niž žákyně odpovídá tím, že zopakuje informaci po učitelce. Jedná se přitom o nesprávnou odpověď, neboť požadovaná odpověď měla znít: žoldáci. Tento žákovský pokus působí poměrně naivně – proč by se koneckonců učitelka ptala na něco, co v otázce sama řekla? Že žáci hledají vodítko ke správné odpovědi v promluvě učitele, však není až tak překvapující, protože učitelé mnohdy opravdu chtějí, aby žáci přišli na to, co bylo (jimi samými nebo např. učebnicí) explicitně řečeno na začátku. Jistá paradoxnost vybraného případu z hodiny dějepisu je proto dána pouze tím, že prezentovaná ukázka je holou strukturou, zatímco mechanismus odpovědi kruhem je většinou skrytý v rozvláčné otázce učitele:

#### UKÁZKA Č. 31:

**U:** Tak a teď tam máme cvičení další, máte tady stráž, u třetího cvičení. Takže, nejprve je to nějaká činnost a pak se ta, vlastně to pojí s věcí. Takže stráž má význam jako co, Saši? Že někdo někoho?

**Ž Zuzka:** Hlídá.

**U:** Hlídá, stráží. Anebo je to? (2 s) Jaký význam to může mít ještě? (3 s) No, honem, přemýšlejte, že někdo někoho hlídá a může to být taky osoba, které se říká?

**ŽŽ:** Stráž.

**U:** Stráž, tak.

Výhodou, kterou má tento mechanismus pro žáky, je poměrně snadná šance na správné zodpovězení učitelovy otázky. V tomto kontextu se proto můžeme docela často setkat s tím, že žáci odpovídají hromadně, jako tomu je v předloženém úryvku z hodiny češtiny učitelky Ivany.

Je nutné dodat, že stejně jako u odpovědí daných kolokabilitou je tento postup využíván nejen u otázek, kdy jsou po žácích požadovány faktické informace. Klíč k odpovědi, kterou by mohl učitel považovat za relevantní, totiž hledají žáci v jeho otázce i v případě, kdy mají říct, jaký je jejich názor na určitou problematiku, například na různé teorie o vzniku světa, jako tomu je v následující ukázce z hodiny literatury. Učitelka Johana se žáků ptá, jak si myslí, že vznikl svět, klade jim tedy otevřenou otázku orientovanou na vyšší kognitivní operace. Žák se však ve své replice uchyluje k tomu, že odpovídá v podstatě jedinou možnou variantou, která zaznívá v iniciaci učitelky – namísto vlastní odpovědi přejímá jí nabízené řešení:

#### UKÁZKA Č. 32:

**U:** Máte dvanáct třináct roků, už jste slyšeli těch názorů asi hodně, určitě sledujete televizi, kde jsou různé pořady, které jsou této problematice věnovány, čtete různé knihy, vědecké publikace, takže co VY si myslíte, jak teda jsme se tady na jednu ocitli, jak ten svět vznikl (*rozhlíží se po třídě*). Honzi, třeba.

**Ž Honza:** (*Dosud měl hlavu podepřenou rukou, teď si rovně sedne.*) No tak já...

**U:** Čemu ty dáváš přednost, jaké podobě?

**Ž Honza:** Asi tomu, tomu vědeckému názoru.

**U:** (*Dívá se na Honzika.*) Vědeckému názoru?

**Ž Honza:** No.

**U:** Takzvanému velkému třesku, jak se říká?

**Ž Honza:** No, asi.

**U:** (*Dívá se po třídě, gestikuluje rukama.*) Nebudeme to tady dále rozebírat, to si necháte na nějaký přírodovědný obor, na biologii, na chemii, na fyziku.

Odpověď kruhem je poměrně frekventovaným mechanismem, který žáci využívají u otázek různé kognitivní náročnosti, u otázek uzavřených i otevřených. Jedná se přitom o postup, jež popisují také zahraniční výzkumy – na základě svých dat o něm hovoří například McLureová a French (1980), a to jako o tzv. mechanismu zpětného vyvolání – žák zkrátka zopakuje určité slovo, které řekl učitel.

### 4.6.3 Odpověď podle kontextu

Dalším postupem, ke kterému se žáci uchylují ve snaze zodpovědět otázku položenou učitelem, je odpověď podle učebního kontextu, do něhož položená otázka spadá. Učitelé se v těchto případech žáků ptají na konkrétní informaci, žáci však odpovídají odkazem na širší kontext, do něhož učivo, ke kterému učitel svou otázkou odkazuje, náleží. Vhodným příkladem je ukázka z hodiny slohu učitele Jana. Hodina je zaměřena na psaní odborného textu, učitel přitom výuku pojal jako psaní odborného textu na téma Sluneční soustava. Před tím, než učitel žáky nechá samostatně pracovat na svých textech, ověřuje, zda žáci znají planety sluneční soustavy, a pro jistotu vyzve jednoho z žáků, aby planety odříkal. Vzápětí se ptá:

**UKÁZKA Č. 33:**

**U:** Dobře, jakým způsobem mi to [pořadí planet] teď označil? Vyjmenoval?

**Ž Pavel:** Odborně.

**Ž Roman:** Od Slunce.

**U:** No, je to sice odborně, ale je to vzdálenost od Slunce, jo? Jak to jde od Slunce.

Žák ve snaze zodpovědět položenou otázku sáhne k poměrně jednoduchému řešení – látkou dané vyučovací hodiny je odborný text, v jehož kontextu se hovoří o sluneční soustavě, planety tedy byly odříkány odborně. V tomto případě nicméně učitel za správnou považoval druhou z navržených odpovědí.

**4.6.4 Odpověď analogií**

Posledním z žákovských postupů vycházejících z obsahu učitelské iniciace je odpověď analogií (podobný postup je McLureovou a Frenchem označován jako klasifikace objektu, srov. 1980). V tomto případě žáci duplikují mechanismus, který byl využit v předcházejících sekvencích. Jedná se tedy o postup specifický tím, že nemůže být využit v první replice, jež na učitelkou otázku reaguje, ale až replikami následujícími. Příkladem, kdy žáci k odpovědi využívají analogii, je ukázka z hodiny občanské výchovy učitelky Marceley, v níž se učitelka žáků ptá na rozdíly mezi kulturou u nás a v Africe:

**UKÁZKA Č. 34:**

**U:** Myslíte si, že je rozdíl mezi třeba tady mezi vámi dětmi v Česku a třeba dětmi někde v Africe?

**ŽŽ:** Jo.

**U:** Tak, určitě je. Jaký je tady třeba rozdíl v kultuře. Zkuste.

**Ž:** *(Hluk, vykřikují.)*

**U:** Zkuste. Třeba slečna malířka.

**Ž Nikola:** Tak oni třeba tam nemají, třeba ty é divadlo nebo tak.

**U:** Tak určitě nemají divadlo, protože určitě sledujete zprávy. Teď před Vánoci se zase určitě objeví spousta charitativních nějakých projektů. Takže tam jsou rádi, že mají třeba jen školu. Takže tam o nějakém divadle asi moc představu nemají.

**Ž Ctíbor:** Třeba oni nemají kolikrát peníze na to, aby si postavili nějaké kino. Oni jsou rádi, že můžou do té školy chodit.

**U:** Takže prostě tahle jejich kultura je trošičku jiná a je to třeba i omezeno finančními prostředky.

První žákyně, která reaguje na učitelčinu otevřenou otázku, přichází s odpovědí, že v Africe nemají divadlo. Učitelka k této odpovědi poskytne pozitivní zpětnou vazbu, ostatní žáci tudíž vědí, že se jedná o odpověď správnou. Žák, který odpovídá vzápětí, proto postupuje analogicky – volí řešení, jež má s předcházející odpovědí stejné slovo nadřazené, například kulturní instituce, které lidé navštěvují s cílem něco zhlédnout. Jeho odpověď „kino“ je samozřejmě uznána jako správná. Na této ukázce je přitom zajímavé, že žák v rámci jedné repliky dokáže efektivně využít hned dva mechanismy, jimiž lze dojít ke správné odpovědi – odpověď analogií (divadlo – kino) a odpověď kruhem (škola – škola).

Žák nicméně může k analogii využít také svou vlastní odpověď a tu dále duplikovat, což dokládá například výňatek z hodiny učitelky Jitky, která po žácích chce vymyslet co nejvíce jmen v 7. pádu množného čísla, jež náleží ke vzoru pán:

**UKÁZKA Č. 35:**

**U:** No? Cos napsal?

**Ž Tomáš:** Davidy.

**U:** Hmm, David bez Davida.

**Ž Tomáš:** *(Houpe se na židli.)* Marky, Jakuby, Jany, Adamy, Jarky, Tomáši, Jakuby.

**U:** Čili jako, vymyslel, vymýšlel jsi tam hlavně jména.

Z ukázky je patrné, že potom, co si žák u své první odpovědi ověřil její správnost, pokračuje ve výčtu odvozeném analogií – volí zkrátka mužská jména. Zároveň tím klesá kognitivní náročnost jeho odpovědi – místo odpovědi vyšší kognitivní operace žák pouze vyjmenovává jména, která jej napadnou, o čemž svědčí také chyba v daném výčtu – uvedení jména Tomáš. Že spolu s kognitivní náročností odpovědi klesá také pozornost učitelky, dokládá skutečnost, že chyba je ve výuce promlčena.

### 4.6.5 Odpověď podle nápovědy učitele

Jedním z nejčastějších mechanismů, který žáci využívají, je odpověď reagující na určitou nápovědu ze strany učitele. Tento postup se od dosavadních liší tím, že žáci se neopírají o obsah, ale vycházejí především z formy – vodítkem ke správné odpovědi tedy je učitelem zvolená formulace. Například v hodině dějepisu učitelky Dity na položenou otázku nikdo z žáků nereaguje, dokud učitelka do formulace své otázky nedodá potřebné vodítko:

#### UKÁZKA Č. 36:

**U:** Kdo tam po té válce vládl? Stále?

**Ž Honza:** (*Přihlásí se.*)

**U:** (*Kývne na žáka.*)

**Ž Honza:** Habsburkové.

**U:** (*Kývá hlavou.*) Habsburkové, výborně. Stále tam vládli Habsburkové.

Ve chvíli, kdy učitelka žákům poskytne nutnou nápovědu, reaguje jeden z žáků správnou odpovědí – díky vodítku ze strany učitelky totiž nemusí hádat, kdo by mohl být poválečným vládnoucím rodem, ale ví, že mu stačí znát rod, který na daném území vládl před válkou.

Následující příklad pochází taktéž z hodiny dějepisu, tentokrát od učitelky Vlasty. Ta váhá, zda výkon zkušeneho žáka Petra ohodnotit jedničkou, nebo dvojkou, a proto mu dává rozhodující úkol – žák má z uvedených informací odvodit, o které historické osobnosti učitelka hovoří:

#### UKÁZKA Č. 37:

**U:** Jmenuj mi osobnost, která, která prošla Ruskem, tři týdny strávila v Kremlu, byly tam obrovské požáry, nakonec se vrátila, nechala armádu napospas Rusku, ehm, proslavila se slavnou bitvou u nás na Moravě, u Slavkova, 2. prosince, každý rok slavíme. Velká osobnost. Vyhrála tady bitvu tří císařů. Předestírám, že to není letošní látka, mě to tak jenom napadlo. To není jako vaše látka. Ano. Jmenoval se císařem ve Francii. Ale rychle, zamysli se (*výhružně*). Nakonec skončila v bitvě u Waterloo velkou prohrou. Byla vyvezena do vyhnanství. Ještě nevím, co bych mu tak napověděla. (*Obrací se ke třídě.*) Do vyhnanství, kde zemřel prakticky zapomenutý.

**Ž Petr:** Marie Terezie.

**U:** Marie Terezie (*kroutí zamítavě hlavou*). Říkám, že jsme se o něm, o té osobnosti učili. O Marii Terezii ještě ne.

Ačkoli učitelka žákovi uvádí historické události jasně spjaté s postavou Napoleona (což byla požadovaná odpověď), žák se řídí podle vodítek v promluvě učitelky – učitelka neznámého označila jako osobnost a nadále o něm pak hovořila s ženskými koncovkami u sloves (strávila tři týdny v Kremlu... nakonec se vrátila...). Žák proto předpokládá, že popisovaná osobnost je ženského pohlaví, a volí jedinou ženu, která byla v daném ročníku výuky dějepisu uvedena, Marii Terezii. V tomto případě však formální vodítko v promluvě učitelky nebylo nápovědou, ale pouhým stylistickým obratem. Žák Petr proto odchází od tabule s dvojkou.

Odpovědi, které vycházejí z formulace otázky učitele, jsou však typické zejména pro případy reiniciace, tedy zopakování téže otázky, což ilustruje ukázka z hodiny mluvnice, v níž se řeší předpony s/z na začátku slov:

#### UKÁZKA Č. 38:

**U:** Dominika, ano, a pěkně nahlas. (*Učitelka si žáky vybírá sama, aniž by se hlásili.*)

**Ž Dominika:** Strnulý postoj.

**U:** Strnulý postoj. Tak, ty ses nedívala do pravidel, tak jsem zvědavá, jak sis tipla.

**Ž Dominika:** Z.

**U:** Tak, kdo se díval do pravidel?

**ŽŽ:** S.

**U:** Ano, píše se s, strnulý postoj, takže opravit. Další, Klári.

Učitelka vyvolává žákyni s otázkou, jakou hláskou začíná slovo strnulý, Dominika se následně rozhoduje pro variantu z-. Učitelka v následující reiniciaci nekomentuje, že se jedná o špatnou odpověď, její formulace však jasně navádí k tomu, že správná odpověď je s-, a to i ty žáky, kteří se do pravidel nedívali. Žáci si totiž jsou vědomi, že pokud je uzavřená odpověď ve shodě s očekáváním učitele, daná sekvence končí, zatímco pokud učitel dává další vodítko, předcházející žakovská odpověď nebyla uznána jako správná (srov. Gavora, 1994; Myhill, Jones, Hopper, 2007). V případě, že odpověď může nabývat pouze dvou variant, jako tomu je v předložené ukázce, si žáci po zamítnutí jedné z nich mohou být bezpečně jisti správností své odpovědi.

## 4.7 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo seznámit čtenáře s tím, jaké jsou základní charakteristiky žakovských odpovědí. Nyní proto můžeme shrnout, že žakovské odpovědi jsou ve většině případů kratší, uzavřené a nižší kognitivní náročnosti. Tyto výsledky jsou ve shodě se závěry Alexandra (2001), podle něhož jsou žakovské repliky v IRF strukturu většinou uzavřeného charakteru, mají tendenci být spíše krátké a žáci se v nich soustředí především na identifikaci správné odpovědi. To může být důvodem, proč se žáci k tomuto typu odpovědi někdy uchylují i tehdy, když reagují na otázku vyšší kognitivní náročnosti, a mezi otázkou učitele a odpovědí žáka tak nedochází k tzv. kognitivní korespondenci.

Z analýzy jednotlivých žakovských odpovědí dále vyplývá, že bez ohledu na typ otázky, již žáci zodpovídají, či její kognitivní náročnost by učitelé měli počítat ještě s dalším velmi frekventovaným mechanismem, který do žakovského hledání odpovědí vstupuje – jedná se o (mnohdy vysoce rozvinuté a efektivní) osvojení strategií, kterými žáci mohou dojít ke správné odpovědi, aniž by disponovali potřebnou znalostí (u otázek nižší kognitivní náročnosti) nebo k odpovědi dospěli na základě vlastního logického uvažování (u otázek vyšší kognitivní náročnosti). Učitelské otázky či předcházející žakovské odpovědi spolu se zpětnou vazbou učitele totiž mnohdy nabývají formy, v níž je začleněno vodítko ke správné odpovědi, které jsou žáci schopni identifikovat a podle něhož volí následující odpověď. Toto vodítko je přitom někdy zdůrazněno natolik, že žakovské odpovědi degraduje v soutěž o doplňování posledního slova do věty (Edwards, Mercer, 1995), čemuž typicky odpovídá například mechanismus odpovídání v závislosti na kolokabilitě, jeden z nejčastějších mechanismů, který se ve výukové komunikaci objevuje. Stejně tak však mohou být vodítka využívána při zodpovězení otázek otevřených (nižší i vyšší kognitivní náročnosti), například při uplatnění mechanismu odpovědi analogií.

V samotném úvodu této kapitoly bylo řečeno, že žakovské repliky podléhají požadavkům žakovského registru. Následně jsme si ukázali, nakolik jsou žakovské odpovědi závislé na otázkách, které se žáci snaží zodpovědět v souladu s interpretačním rámcem učitele a jeho definicí situace (srov. Edwards, Furlong, 1987), a to i v těch případech, kdy to otázkou není vyžadováno. Zakončíme proto tuto kapitolu zamyšlením nad tím, jestli při žakovském odpovídání nakonec nemůže dojít ke zneviditelnění samotného žáka

– jazyk jeho odpovědi je jazykem školy (Roth, 2010) a obsah jeho promluvy je obsahem očekávaným ze strany učitele. Provázení touto úvahou pak věnujme pozornost níže uvedeným doporučením.

### Doporučení pro učitele

1. Dopřejte žákům čas na promyšlení odpovědi.
2. Kladte žákům takové otázky, na které budou muset reagovat delší (a tím také stylisticky alespoň částečně promyšlenou) odpovědí.
3. Umožněte žákům formulovat odpovědi vlastními slovy (samozřejmě obsahově správné).
4. Kladte žákům více otázek, u nichž se budou muset nad odpovědí zamyslet, nikoli ji uhodnout.
5. Kladte žákům více otázek, které vyžadují tvořivou odpověď.
6. Vyhýbejte se typu otázek, v nichž po žácích chcete doplnit pouze jedno slovo dokončující vaši otázku (neinicijujte tzv. nepravé odpovědi).
7. Vyžadujte po žácích odůvodnění jejich odpovědí.
8. Pokládejte žákům stejné otázky v různých formulacích. Žáci se tak nad otázkou budou muset zamyslet a nedojde u nich pouze ke vzniku spojení dvou slov bez hlubšího pochopení vzájemných souvislostí.