

Makovská, Zuzana

Žákovské strategie při hledání odpovědí na otázky učitele

Studia paedagogica. 2011, vol. 16, iss. 1, pp. [47]-70

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115412>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

ŽÁKOVSKÉ STRATEGIE PŘI HLEDÁNÍ ODPOVĚDÍ NA OTÁZKY UČITELE

STRATEGIES PUPILS EMPLOY IN THE SEARCH FOR ANSWERS TO 'TEACHERS' QUESTIONS

ZUZANA MAKOVSKÁ

Abstrakt

Príspevok pojednáva o tom, jak se žáci druhého stupně základních škol svými replikami podílejí na výukové komunikaci, která ve školní třídě probíhá mezi nimi a jejich učiteli. Skrze kvantitativní ukazatele je v příspěvku nejprve prezentováno zastoupení jednotlivých typů replik ve vztahu k zastoupení jednotlivých typů učitelských otázek, pozornost je věnována problematice kognitivní korespondence. Navazující kvalitativní část pak poukazuje na mechanismy, kterými žáci mohou reagovat na otázky ze strany učitele ve snaze přiblížit se jeho interpretačnímu rámci a dosáhnout správné odpovědi.

Klíčová slova

výuková komunikace, IRF struktura, žákovské repliky, kognitivní korespondence

Abstract

This paper addresses how pupils at lower secondary schools share in educational communication by means of the rejoinders that pass between them and their teachers in the classroom. First of all the paper employs quantitative indicators to present individual types of rejoinders with reference to the representation of individual types of teacher questions; attention is also paid to issues of cognitive correspondence. This is followed by a qualitative part that refers to mechanisms pupils may employ when replying to teacher questions in the effort to close in on the teacher's interpretational framework and thus achieve correct answers.

Keywords

educational communication, IRF structure, pupil rejoinders, cognitive correspondence

Úvodem

Ačkoli je verbální komunikace již dlouho chápána jako klíčové médium, jímž se ve školách zprostředkovávají výchovně vzdělávací obsahy, její uchopení jakožto nástroje, kterým žáci rozvíjejí své myšlení, se objevuje mnohem později. Je to koneckonců psaní, které je součástí trivie a skrze něž se ve velké míře hodnotí žákovské výsledky, nikoli mluvení (Edwards, Westgate, 1994). Počínaje psycholingvistickými teoriemi Brunera (např. in Mercer, Littleton, 2007) či Vygotského (1976) se však náhled na žákovské verbální vyjadřování postupně proměňuje – učení a řeč jsou nazírány jako vzájemně se prolínající procesy, jež jeden druhému umožňují další vývoj. Jak vystihuje Roth (2010, s. 13): „Myšlení vzniká řečí, stejně jako vzniká zahradní cestička tím, že je prošlapávána chůzí.“ Školní třída se tedy stává kontextem, ve kterém žákovská promluva není pouhým produktem učebních aktivit, ale spíše procesem, který podporuje samotné učení (Myhill, Jones, Hopper, 2007), ba dokonce je umožňuje. Z tohoto pojetí vyplývá naléhavost zodpovězení otázky, jakým způsobem se na výukové komunikaci podílejí sami žáci.

Význam zacílení na žákovské promluvy zdůrazňuje také Alexander (2006, s. 26), který říká: „Pokud chceme, aby se žáci skrze promluvy učili, potom je to, co říkají, důležitější než to, co říká učitel.“ Přesto jsou ve výukové komunikaci zkoumány primárně komunikační aktivity učitelů, z nichž bývá odvozován také charakter žákovských promluv – jejich ne/správnost vzhledem k aktuálnímu obsahu výuky, jejich kognitivní náročnost apod. (srov. např. Pstružinová, 1992). Na tento nedostatek v českém prostředí již dávno upozorňoval Mareš (1988, s. 383), který konstatoval: „Otevřeným problémem většiny českých i zahraničních výzkumů je skutečnost, že se učitelovy otázky zkoumají jen z hlediska učitelova záměru, nezabývají se skutečným efektem u žáků.“ Tomu, jaké jsou žákovské komunikační aktivity ve výuce, proto bude věnována pozornost v tomto příspěvku.

Žákovský podíl na výukové komunikaci¹

Žáci se na výukové komunikaci mohou podílet dvěma způsoby – jednak do ní vstupují skrze odpovědi na učitelské otázky, jednak mohou komunikační sekvence iniciovat vlastními otázkami. Pohledy na žákovské otázky a jejich funkci ve vyučování se přitom různí – na jednu stranu bývá zdůrazňováno,

¹ Termínem výuková komunikace jsou označovány ty komunikační sekvence, které jsou orientovány na učební obsahy. Nejedná se tedy o komunikaci, která taktéž nastává v průběhu vyučování, ale jejímž obsahem jsou mimovýukové či organizační záležitosti.

že pokud žák identifikuje, co chce vědět, a dokáže se na to zeptat, podstatně narůstá pravděpodobnost, že si bude zjištěnou odpověď pamatovat (Fisher, 2009). Na druhou stranu mohou žáci klást otázky z jiných příčin, než je snaha po porozumění aktuálně probíranému učivu nebo jeho prohloubení – stimulem může být „snaha předvést znalosti, pohodlnost v obstarávání poznatků, snaha vyprovokovat učitele či odvést pozornost od zkoušení“ (Mareš, Křivohlavý, 1996, s. 92), v některých případech mohou být žákovské otázky interpretovány dokonce jako snaha o zpochybňování autority učitele.

Ať již žáci pokládají otázky z jakýchkoli důvodů, faktem zůstává, že žák je iniciátorem komunikační sekvence spíše méně často (srov. Šedřová a kol., 2011; dříve Samuhelová, 1988), a žákovské promluvy tak stojí spíše na konci interakčního vzorce, zatímco pouze zřídka vytvářejí jeho začátek.² Nejběžnějším komunikačním mechanismem, který ve školní třídě nastává a na němž se podílejí žáci, je tak tzv. IRF struktura – asymetrické schéma, v němž žáci poslouchají učitele a nabízejí promluvu, když jsou tázáni (srov. např. Cazden, 1988; Mehan, 1979).³ IRF struktura je tvořena třemi vzájemně provázanými částmi – iniciací učitele (*initiation*), v níž je žákům položena určitá otázka, odpovědí (*response*), v níž žáci reagují na předcházející otázku učitele, a zpětnou vazbou (*feedback*), v níž se učitel vyjadřuje k předcházející žákovské replice. Vzhledem k tomu, že žáci do výukové komunikace vstupují primárně svými odpověďmi začleněnými do IRF struktury, zabývám se v předloženém textu pouze touto formou žákovských replik, zatímco žákovské iniciace ponechávám stranou.

Specifika řeči školy a jejich vliv na žákovské repliky

Z nastíněné struktury výukové komunikace vyplývá několik zásadních rozdílů, jimiž se výukový dialog (pokud je v tomto kontextu možné hovořit o dialogu, čemuž je pozornost věnována dále v tomto článku) odlišuje od

² Z analýzy našich dat vyplynulo, že žáci sami iniciují komunikační sekvenci v 27 % případech, z toho se však pouze 15 % těchto iniciací váže k výukovému obsahu – z 32 analyzovaných vyučovacích hodin se tedy jedná pouze o 80 otázek, zatímco zbytek iniciací je tvořen zejména otázkami organizačního charakteru (podrobněji viz Šedřová a kol., 2011).

³ Ve sledovaných třídách se vyskytly také jiné komunikační struktury (diskuse a tzv. cross-diskuse, srov. Cazden, 1988). Jejich přítomnost však byla naprosto sporadická, a proto se jimi v tomto příspěvku nezabývám. Spíše ojediněle byla výuka koncipována jinými organizačními formami výuky, především skupinovou prací, kdy žáci ve skupinách komunikovali mezi sebou. Souběžné komunikační aktivity jednotlivých skupin však nebylo možné ze záznamu rekonstruovat. Samotná prezentace či kontrola výsledků skupinové práce již opět probíhala v podobě klasické IRF struktury.

dialogu běžného. Učitel je svými komunikačními aktivitami výrazně dominantní – disponuje dvěma třetinami každé komunikační sekvence, zatímco na všechny žáky dohromady připadá pouze jedna zbylá třetina (Flanders, 1970).⁴ Také nastavení komunikačních pravidel a organizace výukové komunikace je v rukou učitele. Učitel se 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 repliky žáka, přerušit ji či ukončit, posuzovat a komentovat její relevanci a správnost.

Je to právě dominance učitele prostupující výukovou komunikaci z hlediska její organizace i jejího obsahu, skrze niž lze interpretovat upřednostňování zkoumání komunikačních aktivit učitele ve výzkumech pedagogické komunikace.⁵ Na druhou stranu je nutné konstatovat, že i v případě, kdy chceme zkoumat žákovské repliky, 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 žákovských replikách je tedy nutné sledovat také učitelské otázky – koneckonců jsou to právě otázky, které žáky vedou k formulaci toho, co ví a co si myslí, a jež by měly vést k dalšímu rozvoji jejich myšlení (Fisher, 2009).

Výuková komunikace mezi učiteli a žáky je specifická nejen svou strukturou a zakotvenou asymetrií mezi účastníky komunikace, ale také svým obsahem, který nemá charakter běžné konverzace. Učitel má jasný záměr, který předchází samotnou promluvu a vede ji určitým směrem, a ačkoli promluvy nebývají plánovány, nejsou ani zcela spontánní (Nelešovská, 2005). Pokud je ve školní třídě učitelem položena otázka, zřídka je impulzem pro její položení intelektuální zvědavost učitele. Ve chvíli, kdy učitel položí otázku, je žákům jasné, že zná odpověď, případně rámec možných odpovědí, a že jejich odpověď bude posuzována vzhledem k právě těmto očekáváním. Tyto charakteristiky výukové komunikace vedou žáky k tomu, že na každou (byť otevřenou) otázku hledají jednu konkrétní odpověď – tu, kterou má na mysli učitel (Myhill, Jones, Hopper, 2007) a která je ve shodě s jeho interpretačním rámcem.

⁴ Z interakční analýzy dat, z nichž vycházím také v tomto příspěvku, přitom lze usuzovat na ještě výraznější dominanci učitele – z času, kdy se ve třídách hovořilo, připadlo dokonce 75 % tohoto prostoru učiteli, zatímco žákům dohromady zůstala pouze jedna čtvrtina (podrobněji viz Šedřová a kol., 2011).

⁵ Ačkoli je příspěvek věnován výukové komunikaci, v souvislosti s ostatními výzkumy je termín pedagogická komunikace na místě. Výzkumy se totiž zpravidla orientují na veškerou komunikaci ve školní třídě, nikoli pouze na komunikaci orientovanou na výukové obsahy.

Stejně jako učitelské otázky (viz článek Švaříčka v tomto čísle časopisu) lze také žakovské odpovědi diferencovat podle kognitivní náročnosti, od reprodukování faktických vědomostí až po jejich syntézu a hodnocení⁶ (Gavora, 2005). Nejběžněji uplatňované otázky, kterými jsou po žácích požadovány pouze nižší kognitivní operace, však mnohdy vedou až k automatizaci a ztrácejí schopnost stimulovat žakovské myšlení (Mercer, 2000).

Žakovské repliky v IRF struktuře můžeme rozdělit na odpovědi uzavřené – v tomto případě se jedná o odpověď, jejíž obsah byl předem pevně dán (jedná se o konkrétní prvek učiva, často faktografického charakteru), a odpovědi otevřené, jejichž obsah nabývá různých obsahů v závislosti na uvážení žáka. 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.

Učitelské otázky a žakovské odpovědi se z hlediska své kognitivní náročnosti pohybují většinou na stejné rovině (v tomto kontextu hovoříme o tzv. kognitivní korespondenci, které bude větší pozornost věnována v rámci empirické části tohoto textu; srov. Mareš, 1988), odpovídají si také s ohledem na předdefinovanou otevřenost či uzavřenost. Přesto však může žák odpovědět replikou na vyšší či nižší kognitivní úrovni, než jakou předpokládala položená otázka, případně může odpovědět uzavřeně na otevřeně zamýšlenou otázku a naopak. Jeho replika přitom nemusí být považována za neadekvátní, mnohdy se dokonce může jednat o odpověď, kterou učitel bude chápat a hodnotit jako správnou.

Ve výukové komunikaci však existují ještě jiná pravidla, která žák musí do svých promluv implementovat, aby byly jeho repliky vůbec považovány za adekvátní. Cazdenová (1988) tato pravidla označuje termínem žakovský registr, do něhož zařazuje správné načasování replik, standardní syntax a používání vědeckého jazyka, dekontextualizaci a explicitnost, relevanci odpovědi vzhledem k tématu a její stručnost. Jedná se o obecně sdílená zakotvená pravidla, jež nicméně zůstávají implicitní (Edwards, Furlong, 1987). Nutnost jejich osvojení je však naprosto zřejmá – pokud žák nebude mluvit k věci, bude odpovídat, když není tázán, nebo bude mluvit jiným kódem, než je školní jazyk, nemusí být jeho odpověď vůbec brána v potaz – na rozdíl od případu, kdy otevřenou otázku zodpoví jako uzavřenou.

⁶ 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 budu zařazovat mezi procesy vyšší kognitivní náročnosti.

S ohledem na nastíněný teoretický kontext si v tomto textu kladu následující otázky: *Jaké jsou základní charakteristiky žákovských replik ve výukové komunikaci? Jak žáci postupují při hledání „správné“ odpovědi?*

Metodologie

Data, z kterých v tomto příspěvku čerpám, vycházejí z projektu „Komunikace ve školní třídě“, který je za finanční podpory Grantové agentury České republiky aktuálně řešen na půdě Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.⁷

Data byla sbírána prostřednictvím pozorování a videonahrávek vyučovacích hodin, dále pak opakovanými hloubkovými rozhovory s učiteli a dotazníky pro žáky. Na výzkumu se podílely čtyři základní školy z různých míst České republiky (dvě z velkého města, jedna z malého města a jedna škola venkovská), v každé škole jsme pak spolupracovali se čtyřmi učiteli působícími na druhém stupni a vyučujícími český jazyk, dějepis či občanskou výchovu. Celkem na výzkumu participovalo šestnáct učitelů s šestnácti různými třídami na čtyřech různých školách.

S každým učitelem byl nejprve realizován vstupní rozhovor, jehož cílem bylo zjistit, jak který učitel percipuje průběh komunikace v dané třídě. Dalším krokem bylo zúčastněné pozorování v každé ze tříd a následně realizace videonahrávek dvou vyučovacích hodin v každé třídě. Celkem jsme tedy získali nahrávky třiceti dvou kompletních vyučovacích hodin. Všechny nahrávky byly následně doslovně přepsány k další analýze, která byla realizována za využití softwaru ATLAS.ti, verze 5.6. V hodině bezprostředně následující po druhém snímání videa byl žákům dané třídy distribuován dotazník zaměřený na to, jak je pedagogická komunikace v předcházející hodině nazírána z jejich perspektivy. S menším časovým odstupem, po seznámení se získanými daty, byl s každým z učitelů realizován druhý rozhovor – opět se jednalo o polostrukturované rozhovory, schéma každého z rozhovorů však již bylo vytvořeno individuálně, s ohledem na komunikační specifika dané třídy. Kompletní sběr dat probíhal od září 2009 do února 2010. Hlavním datovým materiálem kvantitativní i kvalitativní části předloženého příspěvku jsou videostudie vyučovacích hodin. Vzájemné využití kvantitativní a kvalitativní analýzy je přitom v kontextu zkoumání výukové komunikace chápáno jako obzvlášť užitečné (Mercer, 2010) – v tomto případě kva-

⁷ Jedná se o projekt GA406/09/0752, na němž pracuje řešitelský tým ve složení Klára Šedřová, Roman Švaříček, Zuzana Makovská a Jiří Zounek.

litativní analýza komunikačních sekvencí předpokládá jejich hlubší porozumění, které pak umožňuje jednoznačné přiřazování různých typů promluv při jejich kategorizaci v rámci analýzy kvantitativní.

Žákovské repliky dalekohledem – základní charakteristiky žákovských odpovědí

Jak již bylo řečeno, pokud se v rámci výukové komunikace chceme zabývat odpověďmi žáka, nemůžeme automaticky vycházet z komunikačních aktivit učitele, jeho otázek odpovědi předcházejících a zpětné vazby, jež po odpovědích následuje. Jak upozorňuje Alexander (2006), otázky jsou samozřejmě důležité, důležité je však věnovat se se stejnou pozorností také žákovským odpovědím na tyto otázky a tomu, co žáci s položenými otázkami dělají. Vztah mezi učitelskými otázkami a žákovskými odpověďmi z hlediska jejich otevřenosti/uzavřenosti a úrovně kognitivní náročnosti podrobně zachycuje tabulka na následující straně.

Prezentovaná data potvrzují, že pevně daný počet otázek uzavřených či otevřených, případně otázek vyšší či nižší kognitivní náročnosti ještě neznamená, že ve stejné míře jsou distribuovány žákovské odpovědi. Rozdílné hodnoty mezi iniciacemi učitelů a navazujícími replikami žáků jsou přitom dány samotnou povahou výukové komunikace – na jednu otázku mohou žáci reagovat více odpověďmi, což potvrzuje skutečnost, že adekvátních žákovských replik (tzn. odpovědí, které odpovídají požadavkům kladeným na žákovský registr, a jsou proto učitelem chápány jako adekvátní) je v analyzovaných datech dvakrát více než učitelských otázek (Šeďová a kol., 2011).

Zatímco uzavřené učitelské otázky nižší kognitivní náročnosti zaujmají 52 % všech učitelských otázek, korespondující žákovské odpovědi (uzavřené, nižší kognitivní náročnosti) na tyto otázky tvoří pouze 42 % z celkového počtu odpovědí. Oproti tomu u uzavřených otázek vyšší kognitivní náročnosti se poměr otázek a odpovědí liší pouze nepatrně – na 25 % učitelských otázek reaguje 26 % všech žákovských odpovědí. Žákovské odpovědi na otevřené učitelské otázky nižší kognitivní úrovně, které jsou zastoupeny v 9 % všech učitelských otázek, tvoří 12 % všech odpovědí žáků. Na otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti, kterých učitelé položí 14 %, pak žáci reagují ve 13 % z celkového počtu svých odpovědí.

Pokud nejprve srovnáme zastoupení jednotlivých typů učitelských otázek a žákovských odpovědí, lze identifikovat určitý rozdíl mezi mírou uzavřených otázek kladených učiteli (77 % všech otázek) a mírou, v níž žáci odpovídají uzavřenými odpověďmi (celkem v 71 %), a to ve prospěch odpovědí na otázky otevřené. Tento jev lze poměrně jasně interpretovat celým spektrem možných odpovědí na otázky otevřené – v případě, že učitel položí otevřenou

Tabulka č. 1: Kognitivní korespondence učitelských otázek a žákovských odpovědí

Iniciace učitele	Uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti		Uzavřená otázka vyšší kognitivní náročnosti		Otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti		Otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti	
	Celkem otázek	720	351	119	199			
Celkem otázek (%)	52 %	25 %	9 %	14 %				
Navazující replika žáka	Uzavřená odpověď nižší kognitivní náročnosti (korespondující s otázkou)	Odpověď vyšší kognitivní náročnosti (nekorespondující s otázkou)	Odpověď vyšší kognitivní náročnosti (nekorespondující s otázkou)	Odpověď nižší kognitivní náročnosti (korespondující s otázkou)	Odpověď vyšší kognitivní náročnosti (nekorespondující s otázkou)	Odpověď nižší kognitivní náročnosti (nekorespondující s otázkou)	Odpověď vyšší kognitivní náročnosti (korespondující s otázkou)	Odpověď nižší kognitivní náročnosti (nekorespondující s otázkou)
Celkem odpovědí	1178	13	731	94	354	12	373	77
Podíl z daného typu replik (%)	99 %	1 %	89 %	11 %	97 %	3 %	83 %	17 %
Podíl z celkového počtu replik (%)	42 %	0,5 %	26 %	3 %	12 %	0,5 %	13 %	3 %

otázku, obvykle čeká, až se mu dostane několika odpovědí, což by u uzavřených otázek s jedinou správnou odpovědí v případě jejího správného zodpovězení bylo poměrně zbytečné.

Oproti tomu v rovině kognitivní náročnosti otázek lze mezi otázkami učitele a odpověďmi žáků zdánlivě dojít ke shodě – učitelé položí průměrně 60 % otázek na nižší kognitivní operace, odpovědi, k nimž žáci došli na základě nižších kognitivních operací, tvoří 60 % všech replik. O tom, že položená otázka ze strany učitele přitom nemusí být nutně ze strany žáka interpretována a/nebo zodpovězena tak, jak byla zamýšlena, nasvědčuje až hlubší prozkoumání kognitivní korespondence učitelských otázek a žakovských odpovědí. Jak uvádí Mareš (1988), žák může na učitelovu otázku zareagovat odpovědí na téže kognitivní úrovni, jako je otázka, nebo může odpovědět na úrovni nižší či vyšší, případně vůbec neodpovědět.

Z předložené tabulky lze zjistit, že žáci ve zkoumaném vzorku ve většině případů odpovídají na té kognitivní úrovni, k níž je orientuje otázka učitele (celkem v 91,3 %). 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 13 % případů – v 171 replikách z celkového počtu 1285 replik, které by podle požadavků učitele měly být zaměřeny na vyšší kognitivní procesy). Příkladem může být výňatek z hodiny českého jazyka učitele Jana, který se spolu s žáky snaží sestavit osnovu ke slohové práci o sluneční soustavě:

Ukázka č. 1:

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

Ž: Seřazení planet.

Ž: Seznámení nebo...

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

Ž: Složení sluneční soustavy.

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

Ž: Složení...⁸

U: Hm, ani, složení bych tam ještě pořád nedával. (*kroutí rukou*) Tak berem to jako úvod, musíme nějak začít. (*ukazuje palcem ruky jako „zaprvé“*)

Ž: Seznámení.

Ž: Úvod.

⁸ Podtržené odpovědi jsou autorkou označené repliky, v nichž dochází k popisovanému jevu.

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

Ž: S vesmírem.

Učitel se žáky snaží dovést k vytvoření poetičtějších názvů pro jednotlivé body slohové práce, někteří z žáků však nereagují na otevřenost otázky ani na možnost zapojení vyšších kognitivních procesů. Namísto vymýšlení vlastních názvů překlápí zadání do podoby uzavřené pamětní otázky a uchylují se k těm znalostem, které mají naučené ze slohové praxe (slohová práce začíná úvodem), nebo pouze opakují, co již bylo řečeno (složení). Opakování informací po ostatních spolužácích přitom patří mezi jeden 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. 2:

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: Jo.

Ž: Může.

U: Může?

Ž: Nemůže.

U: Proč ne?

Ž: No...

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

Ve chvíli, 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 názor 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 zkusí štěstí s jednou z možných odpovědí.

Oproti tomu je možné najít případy, kdy jsou žáci učitelem přímo naváděni k tomu, aby místo vymyšlení odpovědi reprodukovali to, co bylo dříve označeno za správné řešení učitelské otázky. Příkladem je ukázka z hodiny učitelky Ivany, kdy žáci mají namísto vlastního vymyšlení příkladu pouze uvést příklad, s kterým pracovali v minulé hodině:

Ukázka č. 3:

U: Metonymie, dobře. A tam je přenesení podobnosti na základě čeho?

Ž+U: Vnitřní souvislosti.

U: A co jsme si uváděli jako příklad, třeba, Saši?

Ž: Pes měl vypláznutý jazyk a český jazyk.

U: Ano, a český jazyk, takže jednalo se tam hlavně teda, český jazyk je mluva, je to vlastně, je to jazyk, kde se učíme všechno, to znamená gramatiku, pravopis, ano.

Ačkoli by se v tomto případě nabízelo, aby učitelka položila otevřenou otázku vyšší kognitivní úrovně, na niž by mohla přijít odpovídající odpověď, je otázka položena, a tedy také posuzována jako iniciace nižší kognitivní úrovně, na niž žáci odpovídajícím způsobem reagují – vzpomenou si, jaký příklad si minule ve třídě říkali.

Na druhou stranu lze zaznamenat pouze malý výskyt případů, v nichž žáci reagují náročnější myšlenkovou operací na otázky nižší kognitivní náročnosti – jedná se pouze o necelá 2 % případů, tedy 25 replik z celkového počtu 1557 replik, které by v případě kognitivní korespondence neměly být vyšší kognitivní úrovně. Příkladem je ukázka z hodiny občanské výchovy učitelky Veroniky, která se věnuje tématu žákovských koníčků:

Ukázka č. 4:

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 holkama.

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 klade jednoduchou otázku – zda chodí či nechodí do jazykové školy. Žákyně však svou odpověď poskytne nejenom tuto informaci, ale shrnuje také výhody, které pro ni vzdělávání se na jazykové škole má. Tato ukázka současně ilustruje jednu z významných charakteristik žákovských promluv – tendenci ke kontextualizaci. Ačkoli je jedním z požadavků na žákovský registr⁹ jeho dekontextualizace, žáci své odpovědi tam, kde je to možné, zasazují do kontextu svých zkušeností, o které se chtějí se třídou podělit. Jejich repliky v těchto situacích bývají zpravidla delší, jako je tomu také v předložené ukázce.

⁹ Očekávané a oceňované formy žákovského komunikačního chování (Cazden, 1988).

Pokud se tyto výsledky 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 80 % korespondujících sekvencí (srov. Mareš, 1988).¹⁰ Výsledky v rovině kognitivní korespondence můžeme každopádně chápat jako povzbudivé, neboť z nich vyplývá, že žáci z velké míry respektují kognitivní úroveň otázky nastavené učitelem, a že je tedy v možnostech učitele ovlivnit kognitivní úroveň žákovských odpovědí.

Žákovské uvažování je přitom stimulováno především otázkami, které žáky vedou k novým myšlenkám – tedy otevřenými otázkami vyšší kognitivní náročnosti, které rozvíjejí reflektivní myšlení. Jak však v této souvislosti podotýká Gavora (2005), odpovědi na otevřené otázky zabírají víc času – jsou totiž většinou delší, žák navíc déle uvažuje nad potenciální odpovědí – a učitel by tedy za stejný čas mohl položit víc časově méně náročných otázek uzavřených. To může být příčinou, proč pouze 16 % učitelských otázek žáky vede k otevřeným odpovědím vyšší kognitivní náročnosti. Časový tlak postupující 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). 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 v 18 % případech vzdávají.

O povaze žákovských odpovědí však promlouvá nejen jejich počet, nýbrž také jejich délka. Většina odpovědí přitom svou délkou odpovídá požadavku maximální stručnosti kladenému na žákovský registr, což podrobně prezentuje následující tabulka:

¹⁰ 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 %. 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.

Tabulka č. 2: Délka žákovských 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
%	45,9	16,7	10,7	5,8	4,3	3,1	2,5	2	1,6	3,5	1,2	2,7

Je zřejmé, že žakovským odpovědím jasně dominují krátké repliky – jednoslovné odpovědi tvoří dokonce téměř polovinu všech žakovských replik (46 % ze všech žakovských replik). Pokud se opět pokusíme o srovnání se starším výzkumem Konečně realizovaným taktéž na druhém stupni základní školy (in Gavora, 2005), je možné uvažovat dokonce o nárůstu kratších replik¹¹ – zatímco v dřívějším šetření tvořily žakovské repliky s délkou 1–5 slov 76,8 % všech replik,¹² v našem vzorku tvoří repliky se stejnou délkou 84,4 % 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 přítomný jev (2001). Frekventovaný výskyt krátkých odpovědí přitom taktéž bývá interpretován zejména snahou učitele zvládnout plánované kurikulum. Jak odůvodňují např. Myhillová a kol. (2007, s. 83), „učitelé se vzdávají kladení podněcujících otázek vyšší 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, na něž stačí reagovat krátkými odpověďmi. Díky tomu stihne položit více otázek více žákům a současně jasně ví, jakou zpětnou vazbu k získané odpovědi poskytnout (je zkratka správná či nesprávná).

Žakovské repliky pod lupou – žáci na cestě ke správné odpovědi

Na základě popisu charakteristik žakovských replik lze nastínit, jaký je převládající model výukové komunikace mezi učitelem a žáky. Učitel položí

¹¹ Také k tomuto srovnání je nutné mít určitý odstup, nebrat je jako prokazatelnou 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).

¹² Délka žakovských replik na druhém stupni: 76,8 % 1–5 slov, 14 % 6–10 slov, 4,5 % 11–15 slov, 16 a více 4,7 % (Konečná, 1995, in Gavora, 2005).

uzavřenou otázku nižší kognitivní náročnosti, na kterou žák reaguje určitou (většinou spíše kratší) replikou. Pokud se jedná o správnou odpověď, učitel celou sekvenci uzavírá zpětnou vazbou – ta přitom nemusí být explicitní, neboť o žákově správném zodpovězení otázky svědčí i to, že učitel položí novou otázku.

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 např. skutečnost, že žáci mnohdy znají odpověď dříve, než učitel vysloví celou otázku:

Ukázka č. 5:

U: Dobře. Jak se nazývá poplatek...?

Ž: Tribut.

ŽŽ: Tribut.

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

Ž: Tribut.

U: Dobře.

Prostor je zkrátka věnován primárně rychlým, uzavřeným, fakta ověřujícím otázkám kvízového typu. Jak v tomto kontextu konstatuje Fisher (2009), žákům uzavřené otázky, jejichž smyslem je ověřit jejich znalosti, nikterak nevadí – naopak si užívají, že mohou ukázat, co ví, pokud tedy znají správnou odpověď. Tato struktura, označovaná taktéž jako pedagogický pseudodialog, však proměňuje výukovou komunikaci mezi učitelem a žáky v hru „hádej, co má učitel na mysli“ (Mareš, 1988), a bývá proto umístována na nejnižší stupeň v hierarchii systému dialogických struktur ve výukové komunikaci (Fisher, 2009). Jedná se přitom o natolik zažitý mechanismus, že se žáci snaží dojít k jedné konkrétní odpovědi – té, kterou má na mysli učitel (Myhill, Jones, Hopper, 2007), i u otázek bez pevně dané odpovědi. Na cestě ke „správné“ odpovědi se přitom opírají o nejrůznější vodítka, kterým se věnuje následující část příspěvku.

a) 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, které se s ním často váže. Příkladem může být výňatek z hodiny češtiny učitelky Ivany:

Ukázka č. 6:

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 takzvaná 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 žákovi dává signál k jejímu doplnění. 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 případech.

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, nejedná se tedy o memorování informací. Příkladem je výňatek z hodiny literatury učitelky Šárky a již zmíněná diskuse nad možností přátelství mezi mužem a ženou:

Ukázka č. 7:

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: Jistě (*suverénně*).

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

Ž: Přítelem.

Ž: Klukem.

U: Partnerem, že? Výborně (*tíšě*).

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 žákovské 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, aby přitom 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. 8:

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, Radí? (*kouká na kluka vpravo*)

Ž: (*šum*)

U: No?

U: No mikulášská?

Ž: Besídka.

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

Ž: (*smích*)

Ž: 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 namísto 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.

b) Odpověď kruhem

Počínaje odpovědí kruhem opouštíme mechanismus tzv. nepravých odpovědí, neboť iniciace v dalších typech sekvencí jsou tvořeny kompletními učitelskými otázkami. Postup, jenž 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. 9:

U: Kdo dělal vojáky, jak se jim říkalo?

Ž: Vojáci.

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

Ž: Ne.

Ž: Nebyla. Když bylo potřeba, když ten... prosím?

Ž: Žoldáci.

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

Učitelka klade uzavřenou otázku nižší kognitivní náročnosti, na niž žákyňe 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. 10:

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: Hlídá.

U: Hlídá, stráží. Anebo je to? Jaký význam to může mít ještě? 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 poměrně často setkat s tím, že žáci odpovídají hromadně, jako tomu je v předloženém úryvku z hodiny češtiny učitelky Ivany.

Nutné je dodat, že stejně jako u odpovědí daných kolokabilitou je tento postup využíván nejen u iniciací, které po žácích požadují 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, např. 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. 11:

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 najednou ocitli, jak ten svět vznikl (*rozhlíží se po třídě*). Honzíku, třeba.

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

U: Čemu ty dáváš přednost, jaké podobě?

Ž: Asi tomu, tomu vědeckému názoru.

U: (*dívá se na Honzíka*) Vědeckému názoru?

Ž: No.

U: Takzvanému velkému třesku, jak se říká?

Ž: 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, který popisují také zahraniční výzkumy – na základě svých dat o něm hovoří např. McLureová a French (1980), a to jako o tzv. mechanismu zpětného vyvolání – žák zkrátka zopakuje určité slovo, které řekl učitel.

c) Odpověď učivem

Dalším postupem, ke kterému se žáci uchylují ve snaze zodpovědět otázku položenou učitelem, je odpověď aktuálně probíraným učivem. Vhodným příkladem je ukázka z hodiny slohu učitele Jana, v níž se probírá psaní odborného textu o sluneční soustavě. Učitel chce ověřit, zda žáci znají planety sluneční soustavy, nechá tedy jednoho z žáků, aby je odříkal, načež se ptá:

Ukázka č. 12:

U: Dobře, jakým způsobem mi to teď označil? Vyjmenoval?

Ž: Odborně.

Ž: Od Slunce.

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

Žák ve snaze správně zodpovědět položenou otázku sáhne k poměrně jednoduchému řešení – probírá se odborný text, planety tedy byly odříkány odborně. V tomto případě nicméně učitel za správnou považoval druhou z navržených odpovědí.

d) 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, která na učitelkou otázku reaguje, ale až replikami následujícími. Příkladem, kdy žáci k odpovědi využívají analogii, je ukázka z hodiny občanské výuky učitelky Marcely, v níž se učitelka žáků ptá na rozdíly mezi kulturou u nás a v Africe:

Ukázka č. 13:

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.

ŽŽ: (*bluk, vykřikují*)

U: Zkuste. Třeba slečna malířka.

ŽŽ: 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: 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, které má s předcházející odpovědí stejné slovo nadřazené, např. 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, kterými lze dojít ke správné odpovědi – odpověď analogií (divadlo – kino) a odpověď kruhem (škola – škola).

e) Odpověď podle nápovědy učitele

Jedním z nejčastějších mechanismů, který je žáky na cestě k odpovědi využíván, je odpověď reagující na určitou nápovědu ze strany učitele. Tento postup se od dosavadních liší tím, že se žáci neopírají o obsah, ale vycházejí z formy – vodítkem ke správné odpovědi tedy je pouze 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. 14:

U: Kdo tam po té válce vládl? Stále?

Ž: *(přibhlásí se)*

U: *(kývne na žáka)*

ŽŽ: Habsburkové.

U: *(kývá hlavou)* Habsburkové, výborně. Stále tam vládl Habsburkové.

Ve chvíli, kdy učitelka žákům poskytne nutnou nápovědu, reaguje jeden ze 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.

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

Ukázka č. 15:

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

Ž: Strnulý postoj.

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

Ž: 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. Tento případ zároveň koresponduje s interpretací zvyšování poměru otevřených odpovědí vůči odpovědím uzavřeným – pokud je žákovská uzavřená odpověď ve shodě s očekáváním učitele, daná sekvence končí, zatímco pokud učitel dává další vodítko, je velmi pravděpodobné, že předcházející žákovská odpověď nebyla uznána jako správná (srov. Gavora, 1994; Myhill, Jones, Hopper, 2007), čímž se celá sekvence prodlužuje. Pokud učitelé dostanou správnou odpověď na uzavřenou otázku, jen ojediněle se na tutéž otázku ptají ještě jednou.

Závěrem

Skrze popis základních charakteristik žákovských replik lze říci, kolik procent odpovědí je otevřených, kolik uzavřených, kolik je odvozeno na základě určitých kognitivních operací. Na základě analyzovaných dat lze například shrnout, že většina žákovských replik je tvořena předem danými (uzavřenými) odpověďmi, zatímco jen menšina replik je tvořena odpověďmi otevřenými, z nichž je navíc jen necelá polovina zodpovězena na vyšší kognitivní úrovni. Tyto výsledky jsou ve shodě se závěry Alexandera (2001), podle něhož jsou žákovské repliky v IRF struktuře většinou uzavřeného charakteru, mají tendenci být spíše kratší a žáci se v nich soustředí především na identifikaci správné odpovědi.

Z hlubší analýzy jednotlivých žákovských odpovědí však vyplývá, že bez ohledu na typ otázky či její kognitivní náročnost je nutné počítat ještě s dalším velmi frekventovaným mechanismem, který do žákovského hledání odpovědí vstupuje – jedná se o (mnohdy vysoce rozvinuté a efektivní) osvojení strategií, kterými žáci reagují na iniciace ze strany učitele. Učitelské

otázky, samotné učivo nebo předcházející žákovské odpovědi spolu se zpětnou vazbou učitele totiž mnohdy nabývají formy, v níž je včleněno vodítko ke správné či možné odpovědi. Toto vodítko může být někdy zdůrazněno natolik, že žákovské odpovědi degeneruje v soutěž o doplňování posledního slova do věty (Edwards, Mercer, 1995), čemuž typicky odpovídá např. mechanismus odpovědi v závislosti na kolokabilitě (spojitelnosti slov), 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), např. při uplatnění mechanismu odpovědi analogií.

Žákovské repliky jsou tak na jedné straně (například svou formou a načasováním) determinovány požadavky kladenými na žákovský registr, na druhé straně jsou závislé na učitelských 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. Nabízí se proto úvaha, že v konceptualizaci vlastní promluvy může nakonec dojít k zneviditelnění samotného žáka – jazyk jeho repliky je jazykem školy (Roth, 2010) a obsah jeho promluvy je obsahem očekávaným ze strany učitele.

Cílem tohoto příspěvku bylo identifikovat některé z mechanismů, které jsou žáky využívány ve snaze zodpovědět otázku učitele. Vzhledem k tomu, že žákovské myšlení je realizováno skrze svou verbální demonstraci, mělo by být jeho obsahem vytváření nových významů a hlubšího porozumění, nikoli pouze reprodukování dříve konstruovaného vědění (Bachtin podle Myhill a kol., 2007). Právě uvědomění si žákovských mechanismů a jejich eliminace alespoň v 13 % všech replik, které jsou žáky zodpovídaný v podobě zdánlivě otevřených odpovědí vyšší kognitivní náročnosti, je tedy nutným krokem na cestě k reflektivnímu myšlení jakožto nástroje reálného výukového dialogu.

Poděkování

Autorka děkuje všem učitelům a žákům, kteří byli ochotni se výzkumu účastnit, a umožnili tak jeho realizaci. Dále děkuje za podporu projektům Komunikace ve školní třídě (GA406/09/0752) a Škola: výzkum vnitřních procesů a vnějších podmínek jejího fungování (GA406/09/H040), díky nimž mohl vzniknout tento článek.

Literatura

- ALEXANDER, R. *Culture and Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. London: Blackwell, 2001. ISBN 978-0-631-22051-0.
- ALEXANDER, R. *Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Dialogos, 2006. ISBN 0-9546943-3-3.
- CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heineman, 1988. ISBN 0-435-08445-3.
- EDWARDS, A. D., FURLONG, V. J. Teaching and Learning as the Creation of Meanings. In MAYOR, B. M., PUGH, A. K. (Eds.). *Language, Communication & Education*. London: Open University, 1987, s. 341–356. ISBN 0-7099-3590-0.
- EDWARDS, A. D., MERCER, N. *Common Knowledge. The development of understanding in the classroom*. London, New York: Routledge, 1995. ISBN 0-415-04308-5.
- EDWARDS, A. D., WESTGATE, D. P. G. *Investigating Classroom Talk*. London: The Falmer Press, 1994. ISBN 1-8500-0136-7.
- Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 604 s. ISBN 80-7106-484-X.
- FISHER, R. *Creative Dialogue. Talk for thinking in the classroom*. London, New York: Routledge, 2009. ISBN 0-415-49726-4.
- FLANDERS, N. *Analysing Teaching Behavior*. Reading: Addison-Wesley, 1970. ISBN 0-2010-2052-1.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, P. Učitelove viacnásobné otázky. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 2, s. 113–118. ISSN 0031-3815.
- KARLÍK, P., NEKULA, M., RUSÍNOVÁ, Z. (Eds.). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-484-X.
- MAREŠ, J. Učitelovy otázky a žákovské odpovědi z hlediska kognitivní korespondence. In HAUSENBLAS, K., MAREŠ, J. (Eds.). *Acta Universitatis Carolinae, Philologica*, 1988, roč. 32, č. 4–5, s. 381–387.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- McLURE, M., FRENCH, P. Routes to Right Answers: On Pupils' Strategies for Answering Teachers' Questions. In WOODS, P. (Ed.). *Pupil Strategies*. London: Biddles Ltd., 1980. ISBN 0-7099-0116-X.
- MEHAN, H. *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1979. ISBN 0-674-52015-7.
- MERCER, N. The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 2010, roč. 80, č. 1, s. 1–14.
- MERCER, N. *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge, 2000. ISBN 0-415-22476-4.
- MERCER, N., LITTLETON, K. *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. London, New York: Routledge, 2007. ISBN 0-415-4047-89.
- MYHILL, D., JONES, S., HOPPER, R. *Talking, Listening, Learning*. London: Open University Press, 2007. ISBN 0-335-21744-3.

- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- PEARCE, W. B., PEARCE, K. A. Taking a Communication Perspective on Dialog. In ANDERSON, R., BAXTER, L. A., CISSNA, K. N. (Eds.). *Dialogue. Theorizing Differences in Communication Studies*. London: SAGE, 2004, s. 39–56. ISBN 0-7619-2671-2.
- PSTRUŽINOVÁ, J. Některé pedagogicko-psychologické aspekty učitelských otázek. *Pedagogika*, 1992, roč. 42, č. 2, s. 223–228. ISSN 0031-3815.
- ROTH, W.-M. *Language, Learning, Context. Talking the talk*. London, New York: Routledge, 2010. ISBN 978-0-415-55191-5.
- SAMUHELOVÁ, M. Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988, s. 55–73.
- ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., MAKOVSKÁ, Z., ZOUNEK, J. Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 2011, roč. 61, č. 1, s. 13–34. ISSN 0031-3815.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Myslení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

O autorce

Mgr. ZUZANA MAKOVSKÁ vystudovala obor sociální pedagogika a poradenství na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, kde v současné době dále studuje doktorské studium oboru pedagogika a magisterské studium oboru český jazyk a literatura. Zabývá se zejména problematikou výukové komunikace.

Kontakt: zmakovska@phil.muni.cz

About the author

ZUZANA MAKOVSKÁ is a graduate in Social Pedagogy and Counselling from the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. Currently a student on a doctoral programme in Education and an M. A. student of Czech Language and Literature, her primary professional interest is in educational communication.

Contact: zmakovska@phil.muni.cz