

Otázky a dialogy nejen v hodinách češtiny

Jakým způsobem má učitel klást žákům otázky a jak s otázkami ve výuce zacházet, aby se myšlení i prožívání žáků rozvíjelo i na vyšších úrovních než na rovině zapamatování údajů či prosté aplikace poznatků v předvídané situaci? Jak přenést na žáka samotného zodpovědnost za tvorbu jeho odpovědi? A konečně i jak se učitel může zbavit pocitu a návyku, že správné odpovědi ve třídě zaznívají především z jeho úst?

Ve výuce oborů exaktních, zejm. přírodovědných, si žáci budují pochopení pojmů a vědeckých myšlenek (generalizací), jako například pojmu metabolismus nebo generalizace „živé organismy se projevují mimo jiné metabolismem“. V oborech humanitních, a zejména v literární výchově je budování pojmů i jejich uvádění do souvislostí (budování smyslu textu) o to složitější, že předmětem a cílem učení nejsou vnější fakty (např. v dějepise), ani zapamatování odborných termínů či analytických postupů, ani samy myšlenky nebo prožitky vyjádřené autorem v uměleckém textu beletristickém, ale spíše „vnitřek“ osobnosti žáka (sebepoznání, zacházení se sebou, jeho metakognice, jeho postoje, jeho citlivé prožívání i jeho kritický odstup atp.). Setkání se sebou samým skrze prožitek z četby je pro čtenáře stejně významný nebo i významnější než poznávání světa kolem něho. Aby se žáci opravdu učili, je důležitá učitelova „didaktická transforma celátky“ (Janík, 2005)¹: chápeme ho tak, že učitel respektuje a zapojuje do výuky stav a potřeby žáků své třídy – tedy zachází s pojmy, myšlenkami i prožitky

- podle věku žáků,
- podle rozložení pokročilých a nepokročilých,
- podle toho, čím na cestě k danému poznatku už třída prošla - nejen podle „probrané látky“,
- ale také podle toho, co učitel u žáků během učení pozoroval: jakými způsoby se žáci s poznáváním vyrovnávali, které potíže překonávali, čím si pomáhali atp.

Sledujeme tedy pozorně, čím naše jednání při výuce (naš program i průběh výuky a hodiny) žákům opravdu pomáhá, aby porozuměli smyslu příslušných myšlenek a pojmů. Nestačí, když jim je jenom předkládáme jako hotové nebo „k naučení“. Jak to ve své práci v hodině zařídit, aby výuka promyšleně zapojovala i to, jaké měli nebo dosud mají žáci zkušenosti, prekoncepty a náhledy k danému tématu a problematice? Jak vést hodinu, aby žáky přesvědčovala o náležitosti kritického pohledu na svět podávaný vědecky nebo o vážnosti přemýšlení a prožívání nad historickým či uměleckým dílem? Musíme pozorovat, co žáci při učení dělají, jak se pojmů a myšlenek chápou, jak se dobírají prožitku a jak s ním zacházejí, abychom na jejich porozumění podpůrně reagovali, než půjdeme „s látkou“ dál, k dalším cílům (nejen školním „tématům“).

Reagovat na žákovské výkony, na jejich odpovědi, sledovat myšlenky a vůbec reakce žáků není snadná věc, přináší ji učiteli až praxe, skutečný kontakt s dětmi. Ale čekat, až nám to jako učitelům po letech praxe samo „dojde“, by znamenalo ochudit několik ročníků dětí. Navíc snadno sklouzneme do takového navyklého jednání, které dětem nepomáhá. Lepší je být si už od počátku dobře vědom povahy svého jednání se žáky.

Jaký je můj přístup k jednání se žáky? (Mortimer a Scott 2003)

- Někdy a někdo vede jednání se žáky tak, že uznává vícere pohledy na věc (vyučuje dialogicky).
- Naproti tomu jiný učitel se soustředí jen na jeden pohled, obvykle na ten „školní, učebnicový, správný“ (vyučuje autoritativně).
- Kromě toho někdy žáky vpouštíme do jednání (vyučujeme interaktivně),
- anebo je spoluúčast žáků vyloučena (vyučujeme neinteraktivně)².

Tyto přístupy ke komunikaci a k jednání se žáky se ovšem různě kombinují:

Interaktivně, ale přitom autoritativně jedná učitel, když dává otázky a žádá odpovědi, ale

1 Janík, Tomáš. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Pedagogický výzkum v teorii a praxi – Svazek 2. Paido 2005. ISBN8073150808, 9788073150808

2 Mortimer, E.F., Scott, P.H. (2003). Meaning making in secondary science classrooms. Maidenhead, UK: Open University Press.

soustřeďuje se výlučně na ty odpovědi, které co nejpřesněji odpovídají na dané téma a látku. „Dobře, Terezo.“ „Super, Tadeáši.“ Od žáků nepřijímá různé jejich samostatné myšlenky, domněnky. Buď je odmítá, nebo se jim vyhne. „No to asi ne, tak kdo jiný?“ „Takhle personifikace nefunguje.“ Učitel by chtěl, aby žáci spolupracovali, aby ochotně odpovídali na otázky. Avšak o tom, jak zareaguje na žáky, rozhoduje jeho představa, že má v hodině sledovat hlavně látku samu a správnost pojmů a myšlenek.

Naproti tomu učitel jedná **interaktivně a zároveň dialogicky**, když reaguje vstřícně na různé žakovské pohledy, nápady, domněnky a závěry, třebaže se mnohdy liší od toho, co v daném oboru platí za správné. „Říkáš, že autor využívá obrazný jazyk. Můžeš upřesnit, jak v tomto textu obraznost vyjadřování účinkuje?“ „Z čeho jsi to odvodila?“ „Můžete někdo nabídnout jinou možnost?“ Atp. Samozřejmě, takový přístup hodinu „zdržuje“ - ale od čeho? Od přímé cesty k tomu, aby už zazněly odpovědi a závěry, které učitel zvolil jako správné. Ale nezdržuje od toho, aby se žáci učili své myšlení a učení ovládat a zlepšovat. To je už dlouho ve vzdělávání velké dilema...

Běžná výuka, v níž učitel sám, monologicky vykládá příslušnou látku, je pak **neinteraktivní a autoritativní**. U nás dosud asi většina lidí prošla v mládí převážně právě takovou výukou, a to nejen například v přírodopise, ale i v jazykové nebo literární výchově. Mnozí si cení, že oni sami poměrně rychle získali mnoho údajů (slov, pouček, dat) a díky tomu se pohotově dokážou rozhlížet po dané problematice i dělat si na ni názor. Jiní si naopak vzpomenu, že přece jenom měli i některého učitele s otevřenějšími přístupy k jejich učení, a že se učili objevovat, dovozovat, zpochybňovat i dokazovat.

Můžeme si ovšem představit i výuku, v níž učitel nežádá, aby žáci vyslovovali své názory, domněnky i závěry, ale odhaduje jejich možné reakce a už předem odpovídá různými svými výroky - vyvrací omyly, odsouvá individuální postoje atp. Vypadá to trochu jako dialog, ale není interaktivní, učitel ho vede spíše sám se sebou a pro sebe. Žáky tohle ovšem neuspokojí, pokud potřebují své vlastní dojmy z četby, své domněnky o motivaci jednání postav nebo myšlenky o životě vyřknout a probrat a získat na ně od učitele nebo od spolužáků reakci. Teprve během takové reakce si žák často věc teprve ujasní. To nepovažujeme za vadu, neznalost, nepozornost, ale za integrální součást poznávání. Nejen v „měkkých“ oborech.

Čím vlastně do žakova myšlení učitel zasahuje? Podle toho můžeme posuzovat, který učitelský přístup je k čemu vhodný.

- Učitel pomáhá žakovi utvářet myšlenky - pomáhá najít v textu místa, která k sobě patří, a pobízí, aby žák vyvodil tu souvislost. Vytváří příležitost, aby žáci činili své informované závěry, ale také dává možnost vyslovit své postoje nebo domněnky. Se svými vlastními myšlenkami a poznatky se tedy učitel drží hodně zpátky.
- Nabízí, aby žák volil mezi různými myšlenkami (ať už je vytvořil učitel, nebo je našla třída či žák sám). Učitel tedy neschvaluje, nechválí první odpověď, která je podle něho dobrá.
- Učí žáky rozpoznávat hlavní a vedlejší myšlenky nebo pojmy, obvykle tím, že hledá se třídou, jak určité tvrzení nebo slovo patří k celkovému smyslu textu, jakou roli hraje pro význam a pochopení smyslu. Hlavní roli tu ovšem má úsilí žáků samotných najít v textu nebo ve své čtenářské a životní zkušenosti opory.
- Dává možnost a vyučuje žáky sdílet myšlenky, k čemuž patří nejen slušnost v komunikaci, ale také dovednost držet se tématu či cíle nebo navazovat na předchozí domněnky, námítky či závěry.
- Ověřuje, zda jsou žakem podané pocity, myšlenky či domněnky pro daný text nebo pro dané zkoumání nebo téma náležité, zda odpovídají tomu, o co jde. Nekontruluje ovšem správnost, spíše pomáhá žákům, aby rozpoznávali, zda jisté tvrzení nebo dojem je, anebo není krůčkem k závěrečnému pochopení smyslu textu nebo v exaktním oboru k odbornému poznatku.
- Učitel také pomáhá žákům získané a vytvořené myšlenky uspořádat, systemizovat, zpřehlednit v nějaký pořádek, linii - i v literární četbě můžeme žákům pomoci například nějakým grafickým organizérem, nebo seřazením dějů a činů nebo složek dané věci v čase atp.

Nejen u nás, ale i leckde ve světě chápou učitelé didaktiku výuky hlavně v tom, že „jim to jasně vyložím“. Tato metoda má za cíl předat žákům co nejučinněji jisté hotové informace. Leckdy se však zapomíná, že účinkuje jen pro určitou část žakovské populace, zatímco žáci, kteří potřebují

poznatky spíše budovat vlastní snahou než přijímat jako hotové a zaručené, bývají znuženi, ztrácejí motivaci, učení se nedostavuje. Učitel vykládá, pak položí otázky, aby zkontroloval, jak si žáci látku pamatují a jak jí porozuměli - tomu se někdy říká iniciace. Pak učitel naslouchá odpovědím žáků - jejich responzi. A pak učitel tyto žákovské responze hodnotí - evaluace. Anebo nehodnotí, ale naváže dalším údajem. Tato klasická stavba výuky (někdy nazývaná triadický dialog) nasměruje výuku k myšlení nižšího řádu. Důvodem, proč učitel klade otázky, je to, aby hodnotil, co si žáci pamatují a co už umějí. Proto bývají otázky uzavřené nebo žádají jen krátkou odpověď. Učiteli se zdá, že krátkostí odpovědi se dokazuje, že jde o jasný a pevně uložený poznatek. Ve škole, kde takto vedený hovor se žáky převažuje, se žáci nedostávají k myšlení vyššího řádu (sami neprovozují analýzu, syntézu a hodnocení). Učitelům to však uniká - dostávají správné odpovědi a jsou přesvědčení, že dobře vyučují. Tím, že se odpovědi pohotově hodnotí jako správné nebo špatné, vzniká u žáků obava, že dají odpověď špatnou. Otázky je nežadají, aby vyslovili své uvažování o věci, a žáci by si to v ohrožující atmosféře „dobře-špatně“ ani netroufli.

Otázky tohoto typu však pomáhají učitelům postupovat vpřed podle stanoveného plánu. Žákovské potřeby v učení, pochyby, otázky jeho výuku od plánu neodchylují. Učitel také uhájí svou autoritu, kterou spatřuje v tom, že je to on, kdo rozhoduje, čemu se učit, a že je držitelem správných odpovědí, znalostí.

Jinou didaktiku představuje výuka, v níž **učitel řídí diskusi**. U nás se diskusí bohužel dodnes (2017) často nazývá pouhý snos nápadů z pléna třídy. Diskuse je však něco jiného: Učitel položí podnětnou otázku (pokud ji nevybere z otázek, které předhodili sami žáci). Jeho záměrem je, aby ze žáků vyšly jejich myšlenky k dané problematice, aby je žáci vytvářeli, a nikoli aby jen opakovali již naučené. Žáci jsou žádáni, aby nabízeli své vlastní vysvětlení nebo předvídali další možnosti, a to právě i ty, které by znalci, vědci v oboru nevyslovili. V společné diskusi **žáci propracovávají své dosavadní domněnky a závěry, a v jejich mysli se vytvářejí pojmy, v jejich myšlení vznikají zobecněné myšlenky - generalizace opřené o studium textu, o experiment, o kritický „průzkum“ náhledů mezi ostatními vnímateli (čtenáři)**. To je víc, než když se naučí opakovat definici termínu nebo poučku o literárním směru či o významu jistého díla. Kladením otázek výuka rozvíjí myšlení žáků po stupíncích, které žáci právě potřebují. Učitel, který takto otázek používá, zároveň poznává učení svých žáků a staví na tom svou výuku.

Učitel řídí diskusi tak, aby žáci reagovali na vznikající odpovědi a odpovídali na své nové otázky. Během toho učitel poskytuje průběžné vyhodnocování tím, že odpovědi nebo návrhy žáků komentuje („To co říkáš, asi nějak souvisí s tím, co navrhla Jitka.“ „Tohle by potřebovalo víc upřesnit, ne?“ atp.). Nekomentuje ovšem tak, že by k odpovědím žáků vydával nějaké posuzující výroky („To máš dobře, teď jsi to trefil...“ nebo „to sem ale nepatří“ atp.). Udrží diskusi v chodu, podněcuje učitel žáky k tomu, aby na jednu otázku promýšleli různé možné odpovědi. Proto také jeho vlastní otázky nejsou zjišťovací (tj. typu Ano-Ne), nýbrž žádají možná doplnění: „Kde všude bychom se s tímhle mohli setkat?“ „Prožíváte sami při četbě něco podobného?“ případně například v dějepise „Co mohlo císaře v téhle době vést k rozhodnutí zaútočit na sousední země?“

Takový postup učitele míří k tomu, aby vznikalo a udrželo se **klima zvědavosti a budování poznání**. Klima zvědavosti však vyžaduje od žáků odpovědi ve větách (jedné až dvou), ale ty ovšem požadují, aby učitel pohotově rozpoznával žákovu potřebu a aby **učitel své další tázání přizpůsobil** tomu, jak žáci uvažují, jak poznávají. To může být velmi náročné, zejména pokud učitel sám v tom neměl dobrou průpravu. Pomůže mu, když dbá, aby odpovědi žáků nehodnotil, ale spíše dával popisnou zpětnou vazbu tak, že pomáhá vzájemnému porozumění. Říká spíše „Opřelas teď svůj odhad toho, co hrdina udělá v další kapitole, o zřetelná vodítka v textu,“ než „Dobře předvídáš pokračování,“ atp. Diskuse mezi žáky, pokud se opravdu naučili diskutovat, učitel také práci usnadní: žáci se učí sami posuzovat odpovědi spolužáků na své otázky podle toho, jak pomáhají pochopit obsah i záměr toho, co si navzájem sdělují.

Série tří replik, jako je učitelova otázka - žáková odpověď - učitelova reakce, může však být s prospěchem také převrácena do podoby **žákovo tvrzení či otázka- učitelova reakce - žáková odpověď**. Žák vysloví svou hypotézu nebo závěr, učitel zareaguje tak, aby žák svou myšlenku dotáhl, upřesnil, dokončil, a žák to pak provede. Nejde o to, aby učitel žáka opravil a přiměl ho k správnější odpovědi. Typickým a jednoduchým příkladem může být žákovo „Já bych myslil, že to je

tak a tak..." - učitelovo „A podle čeho tak usuzuješ?“ - a žákovo bližší osvětlení „Protože jsme pozorovali, jak..." Učitel vlastně vrátí odpovědnost za „správnost“ odpovědi zpět na žáka. Žák má příležitost své tvrzení doložit, obhájit, a může si pak být více jist, anebo mu může dojít, že nemá dost důkazů, podkladů, opor pro svůj závěr. Může pak ochotněji změnit, vylepšit. Důležité však je právě klima ve třídě – pokud už jsou žáci naučeni očekávat od učitele hlavně opravy svých chyb, přejímají zodpovědnost jen velmi pomalu. Někteří učitelé se však domnívají, že právě výtkou chyby žáka k odpovědnosti vedli.

Podle autorky Christine Chin³ (Chin 2007) porovnáme, jakou povahu má učitelovo tázání v tradiční vs. konstruktivistické výuce. Tím si také zřetelněji ukážeme, co vlastně konstruktivismem ve výuce míníme.

Účel kladení otázek

Kladení otázek	tradiční výuka	konstruktivistická výuka
Účel kladení otázek	zhodnotit, co žáci vědí	vyvolat žákovy myšlenky, povzbudit žáka k jejich prohloubení, pomoci žákovi budovat znalost pojmů
Zařazení otázek do přípravy / programu hodiny	Otázky jdou podle přípravy jedna za druhou.	„Reflektivní přihrávka“ (žák-učitel-žák), tj. další otázka požaduje hlubší zvážení přijaté odpovědi; otázky se upravují v běhu hodiny podle uvažování žáků, tj. podle toho, co žáci navrhli nebo podle jejich odpovědí.
Povaha otázek a odpovědí	Vybavení z paměti, otázky nižšího řádu (podle Blooma), tázání končí krátkou, předem určenou odpovědí žáka.	Otevřené otázky umožňují žákovi převzít odpovědnost za své uvažování (vyššího řádu); odpovědi jsou delší, vyvolané otázkami dlouhými jednu až dvě věty.
Učitelova odezva	Učitel ocení správnou odpověď, opraví nesprávnou odpověď, žákovy rozvíjející reakce hodnotí učitel jako své ohrožení.	Učitel odkládá hodnocení odpovědi, přijímá a ocení odpovědi jako přínos, ale neutrálním, nikoli hodnotícím tónem.
Autorita v posuzování odpovědí	Autoritu má učitel, klade požadavky na znalosti a žák je má přijmout bez odmlouvání.	Autoritu k vyhodnocování odpovědi přesouvá učitel do rukou všech žáků.

Bibliografie:

Chin, Christine (2007). Teacher Questioning in Science Classrooms: Approaches that Stimulate Productive Thinking. JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING, VOL. 44, NO. 6, PP. 815–843

Janík, Tomáš (2005). Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Pedagogický výzkum v teorii a praxi – Svazek 2. Paido.

Janík, T. a kol. (2008). Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu. Brno: Paido.

Janík, T. a kol. (2007). Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu? Brno: Paido.

Mortimer, E. F. a Scott, P. H. (2003). Meaning making in secondary science classrooms. Maidenhead, UK: Open University Press.

³ Chin Christine. Teacher Questioning in Science Classrooms: Approaches that Stimulate Productive Thinking. JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING, VOL. 44, NO. 6, PP. 815–843 (2007)