

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra občanské výchovy a filosofie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dialog a otázky ve výuce na 2. stupni základní školy

The Dialog and Questions in Teaching on Second Level of Basic school

Bc. Jan Sumcov

Vedoucí práce: Mgr. Zbyněk Zicha, Ph.D.

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy  
a střední školy

Studijní obor: Dějepis – základy společenských věd

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Dialog a otázky ve výuce na 2. stupni základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 7. prosince 2020

Děkuji vedoucímu práce dr. Zbyňkovi Zichovi za trpělivost a veškeré rady a tipy pro psaní této práce. Dále děkuji svým žákům ze ZŠ s RVJ Bronzová za spolupráci a zpětnou vazbu v našich vyučovacích hodinách. Velké poděkování patří mé rodině, především mé mamince, za všechnu podporu nejen v průběhu mého studia na vysoké škole.

## **ABSTRAKT**

Práce vystihuje neodmyslitelnou roli dialogu a kladení otázek ve výuce na 2. stupni základní školy. Cílem teoretické části práce je poukázat na důležitost vedení žáků k dialogu a kladení otázek pro osobní rozvoj jedince a také na hlubší porozumění učivu. Zároveň na základě dostupné literatury a výzkumů shrnuje základní principy a předpoklady dialogické výuky.

V praktické části práce se autor formou akčního výzkumu snaží reflektovat poznatky a příklady ze své praxe a navrhuje některé metody a postupy, které lze pro podporu dialogického vyučování použít. Zaměřuje se především na otázky, které žáci kladou, a porovnává své výstupy s teoretickým pozadím, z něž vychází. Zkoumá kontexty a typy otázek položených žáky v prezenční i distanční výuce a dále navrhuje postupy, jak je k aktivnímu tázání více vybízet. Výsledky ukazují, že žáci jsou schopni ve výuce klást otázky, nicméně v běžných frontálně uspořádaných hodinách se tímto způsobem zpravidla účastní promluv pouze zlomek žáků. V tom případě se jako efektivní způsob zapojení žáků do výuky ukazuje možnost klást otázky písemně nebo žáky k formulaci otázek vybízet v rámci zadání úkolu nebo aktivity.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

dialog, rozhovor, vyučování, otázky, diskuse, porozumění, výchova

## **ABSTRACT**

This thesis describes the integral role of using dialogue and asking questions on second level of basic school. The theoretical part of the thesis aims to point out that guiding students to dialogue and asking questions is essential for the personal development of the individual and also for a deeper understanding of the curriculum. At the same time, based on available literature and research, it summarizes the basic principles and assumptions of the dialogical teaching method.

In the second part of the thesis, the author attempts to reflect the findings and examples from his practice in the form of action research and to suggest some methods and procedures that can be used to support dialogical teaching. The author focuses mainly on the questions asked by students and compares his outputs with the theoretical background on which he is based. It examines the contexts and types of questions asked by students in full-time and distance learning and also suggests procedures for encouraging them to take active questions. The results show that students are able to ask questions in the classroom, however, in normal frontally arranged lessons, only a fraction of the, usually participate in speeches in this way. In this case, the possibility of asking questions in writing or encouraging students to formulate questions within the assignment of a task or activity proves to be an effective way of involving students in teaching.

## **KEYWORDS**

dialogue, conversation, teaching, questions, discussion, understanding, education

## Obsah

Úvod.....	6
1 Teorie výukového dialogu ve škole .....	8
1.1 Indikátory dialogického přístupu.....	9
1.1.1 Uptake .....	9
1.1.2 Triadická interakce.....	10
1.2 Moc ve výukovém dialogu .....	12
1.3 Principy dialogické výuky .....	13
2 Význam dialogu .....	15
2.1 Filosofická podstata dialogu .....	15
2.2 Význam dialogu pro současnost .....	16
3 Dialog ve výchově a škole .....	19
3.1 Otázky jako základ dialogu .....	20
3.2 Dialogická výuka a kladení otázek s ohledem na RVP .....	22
3.2.1 Klíčové kompetence.....	22
4 Otázky ve vyučování .....	26
4.1 Otázky kladené učitelem .....	26
4.1.1 Zásady a pravidla kladení otázek žákům .....	28
4.2 Otázky kladené žáky.....	30
4.2.1 Proč nekladou otázky? – proměnné, které je třeba uvážit.....	31
4.2.2 Typy žakovských otázek.....	33
4.3 Co může napomoci tomu, aby se žáci více ptali.....	35
4.3.1 Emocionální stránka komunikace .....	35
4.3.2 Dostatečné intervaly mezi otázkami a odpověďmi.....	37
4.4 Vnitřní dialog.....	38

5 Akční výzkum – žákovské otázky ve výuce .....	39
5.1 Metodologie výzkumu.....	39
5.1.1 Podstata akčního výzkumu.....	39
5.1.2 Východiska a cíle .....	40
5.1.3 Metodika výzkumu .....	40
5.1.4 Limity výzkumu.....	41
5.1.5 Struktura praktické části.....	42
5.2 Témata zkoumání otázek žáků .....	43
5.2.1 Otázka jako závěrečná součást referátu před třídou.....	43
5.2.2 Otázka na závěr hodiny.....	48
5.2.3 Otázka položená předmětu nebo artefaktu.....	49
5.2.4 Spontánní otázky položené během výuky.....	50
5.2.5 Položení otázky jako úkol pro žáky 8. ročníku v distanční výuce Dějepisu.....	58
5.2.6 Položení badatelské otázky k videu v distanční výuce .....	61
5.2.7 Položení otázky k videu nebo textu vlastního výběru .....	65
5.2.8 Spontánní otázky v distanční výuce položené v aplikaci Google Meet.....	68
5.3 Závěry a doporučení z akčního výzkumu.....	69
Závěr.....	71
Seznam použitých informačních zdrojů .....	73
Seznam příloh.....	76

## Úvod

Vést opravdový rozhovor, mít odvalu a umět se v pravou chvíli zeptat. To je téma, které se mi ukazovalo jako opomíjené a stěžejní zároveň již dlouho. Zaujetí k tomuto tématu postupně rostlo v průběhu mého studia na vysoké škole, kde jsem se setkal s filosofií, a později ještě více při prvních setkáních se svými žáky tváří v tvář ve třídě, kdy jsem jako začínající učitel tápal a nejméně desetkrát denně se sám sebe ptal, co z toho, oč mi v mém učitelském působení jde, má vlastně smysl a je to dobré. Toto téma jsem se rozhodl zkoumat a překlomit i do této diplomové práce. Dialog jako pravý rozhovor a možnost, jak jej alespoň zčásti uskutečnit v běžné výuce na základní škole formou otázek žáků, je tématem, které zde budu chtít otevřít.

Témata a didaktické oblasti jako jsou efektivní pedagogická komunikace, diskuse, rozvíjení komunikačních dovedností žáků, jsou v současné době velmi pěkně obsáhlé v dostupné odborné literatuře. Zde jsem vycházel z tradičních, v pedagogických kruzích známých titulů, jako je dílo P. Gavory: *Učitel a žáci v komunikaci (2005)* nebo J. Mareše a J. Krivohlavého: *Komunikace ve škole (1995)*. Zásadním překvapením se pro mě stalo zjištění, že otázkám žáků se v těchto pracích většinou nedostává příliš prostoru. Právě dotazy, které položí ve výuce žáci, jsou něčím tak zásadním a zajímavým zároveň, že jsem se rozhodl udělat z nich samotné téma.

V současné době zásadních změn ve školství a volání po efektivní a funkční výuce, respektujícímu a individualizovanému vztahu a přístupu k žákovi, je takové téma více než aktuální nejen pro formování atmosféry ve třídě a dobrého vztahu mezi učitelem a žáky, ale také pro rozvoj rozumových schopností a sebereflexe žáka. Cílem práce tak není pouze ukázat, že otázky žáků do školní výuky patří, ale také se jedná o zásadní předpoklad funkčního a obzory otevírajícího učení. Mottem práce může být: „Pusťme otázky žáků více do škol.“

Práce je strukturována celkem do pěti kapitol. Úvodní čtyři tvoří pomyslnou teoretickou část, pátá kapitola je souhrnem reflexí výstupů z mé praxe. V teoretické části se zaměřím na podstatu dialogu a kladení otázek. Oba jevy budu zkoumat z několika kontextů. Ze začátku přistoupíme k dialogu velmi prakticky. Na základě dostupné literatury představím dialog jako vyučovací metodu a jeho principy a předpoklady pro dobré fungování ve školním prostředí.



Poté se v kapitole 2 vrátíme trochu zpět a nahlédneme dialog a otázky v jejich podstatě z filosofického hlediska a kontextu současné doby. Poněkud nezvyklou strukturou práce chci postupně odkrývat všechny aspekty dialogu a kladení otázek, které lze dále promýšlet především ve vztahu ke školnímu prostředí. Právě otázkami jako zásadním projevem a předpokladem funkčního rozhovoru nejen ve škole, ale i ve společnosti, se budu zabývat v kapitolách 3 a 4. Stěžejní literaturou se zde pro mě kromě již zmíněných stala především publikace K. Šed'ové a kol.: *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování (2016)*. V závěru teoretické části se tak pomyslně vrátíme k praktickým ohledům, abychom nahlédli principy a předpoklady pro funkční dotazování během vyučování. Odtud se poté snáze a plynule přesuneme k praktické části této práce.

Již v teoretické části budu pro dokreslení uvádět příklady promluv ze své praxe. V některých případech jsem vycházel z přesných záznamů hovorů zachycených během vyučování, v situacích, kdy jsem neměl přesný záznam, jsem vycházel z vlastní paměti a některé promluvy jsem odhadl nebo upravil. Pokud uvádím příklady promluv učitele, jedná se o moje výroky. V některých případech se opírám o výroky mých kolegů nebo uvádím příklady promluv nebo myšlenek, se kterými se můžeme ve školním prostředí setkat. Pokud uvádím příklady promluv žáků, jedná se o výroky a otázky mých svěřenců tříd druhého stupně základní školy z hodin Dějepisu nebo Výchovy k občanství.

Tyto zmíněné promluvy se stanou nosným pilířem 5. kapitoly, jež má povahu praktické části. Zkoumání otázek žáků ve vlastní výuce jsem zaměřil formou akčního výzkumu. Zde jsem si položil několik základních výzkumných otázek. V těchto otázkách se zaměřuji na otázky žáků, které od nich zazní při výuce. Navrhuji několik postupů, jak žáky k dotazování vést a výsledky porovnávám se svými hypotézami, předpoklady a zjištěními uvedenými v úvodních, teoreticky zaměřených kapitolách. Cílem je jednak monitorovat, jaké otázky žáci kladou, dále uvádět výstupy a možná doporučení pro lepší a efektivnější praxi.

Zkoumané téma se v praktické části oproti mému původnímu záměru posunulo směrem k distanční výuce z důvodu uzavření škol na jaře a na podzim 2020 v době epidemie koronaviru. Nutno ovšem dodat, že právě díky tomu můžeme dále promýšlet a tázat se po tématu žákovského ptaní se z jiných pohledů. V pravém slova smyslu tedy distanční výuka obohacuje možnost zkoumat kladení otázek žáků i v naprosto jiném prostředí.

# 1 Teorie výukového dialogu ve škole

Pod slovem dialog si v prvním případě nejspíše představíme rozhovor dvou osob, jakousi protiváhu monologu. Takovýmto způsobem dialog definuje i samotná internetová encyklopedie Wikipedie ve svém úvodním shrnutí k významu pojmu<sup>1</sup>, podobně jako slovník spisovné češtiny. Ten uvádí různé formy dialogu od běžného rozhovoru po divadelní dialog nebo vyučovací dialog.<sup>2</sup> Snadno bychom pak za dialogickou formu komunikace mohli považovat i běžné klábosení s kamarádem u piva nebo třeba chatování na sociálních sítích. Není naším cílem zabřednout do pojmosloví, ale především představit dialog tak, jak jej potřebujeme chápat ve své podstatě pro možnosti školní výuky.

Dialogem budeme označovat základní způsob aktivního kontaktu mezi lidmi, snahu dobrat se jádra věci, nejvyšší formu hledání společného smyslu sdělení mezi lidmi.<sup>3</sup> Ve školním prostředí je dialog z hlediska kognitivní náročnosti vyšším stupněm myšlenkové operace. Můžeme z toho vyvozovat, že se jedná o efektivní výukovou strategii, nicméně je třeba ji trénovat a nastavit pro ni vhodné podmínky. Forem, v nichž dialog probíhá, může být ve škole více. Typicky mezi učitelem a žákem, mezi dvěma žáky, potažmo vnitřní dialog jedné osoby, ať už žáka nebo učitele.

Pro školní prostředí můžeme dialog více zobecnit na výukový rozhovor s cílem dobrat se společného cíle a rozvinout myšlení u žáků. Některé zásady dialogického přístupu ve vyučování bychom zvládli artikulovat ihned na místě, jako například: střídání replik a rolí hovořícího a naslouchajícího, vzájemné reakce obou stran, aktivní naslouchání a hledání společného významu a cíle.<sup>4</sup> Aby se skutečně jednalo o výukový dialog, jenž rozvíjí žáky efektivním způsobem, měly by být ve výuce přítomny následující indikátory a principy.

---

<sup>1</sup> Dialog [online], poslední aktualizace 6. 6. 2020 v 7:41 [cit. 29. 7. 2020], Wikipedie. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Dialog>

<sup>2</sup> Dialog, Slovník spisovného jazyka českého [online]. Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky [cit. 4. 9. 2020]. Dostupné z: <https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=dialog&sti=EMPTY&where=hesla&hsubst=no>

<sup>3</sup> MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

<sup>4</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9

## 1.1 Indikátory dialogického přístupu

ŠEĎOVÁ, ŠVARÍČEK, SEDLÁČEK, ŠALAMOUNOVÁ (2016)<sup>5</sup> rozlišují tři zásadní ukazatele dialogického přístupu ve vyučování. Pokud si tedy přeji, aby v mé výuce k pravému dialogu docházelo, měly by být přítomny všechny indikátory zároveň. Jsou to: učitelské otázky, uptake a promluvy žáků v rámci tzv. triadické interakce.

Stejně jako v běžném rozhovoru dvou osob, i ve výuce je stimulem k dialogu nejčastěji otázka. Prvním indikátorem jsou tedy otázky, jež klade učitel a otevírá tím možnost pro diskusi nebo rozhovor s žáky. Všimněme si prosím, že na otázky ze strany žáků zprvu brán ohled není. Pravdou ovšem je, že to jsou nejčastěji právě otázky ze strany učitele, které diskusi a výukový rozhovor stimulují, usměrňují a dále posouvají. Otázkám obecně i blíže těm učitelským se ale budeme věnovat v samostatné kapitole, tudíž první indikátor prozatím nechme ležet ladem.

### 1.1.1 Uptake

Významnou roli pro nastolení a udržení dialogického přístupu je pozitivní a konstruktivní zpětná vazba učitele směrem k žakovské promluvě, tzv. **uptake**. Jedná se o správně laděnou zpětnou vazbu, případně otázku rozvíjející reakci na žakovu promluvu. Pokud „správnou“ odpověď žáka pouze potvrdím nebo pochválím a pokračuji ve výkladu nebo položím další nesouvisející otázku, na niž je třeba odpovědět, nevyužívám plně žákův potenciál a celou situaci jako příležitost k učení. Za uptake je považována taková reakce učitele, která dále rozvíjí žakovu odpověď další doplňující nebo rozvíjející otázkou. Tato otázka poté může být směřována opět na onoho žáka nebo na někoho dalšího.

Příklad: hodina Dějepisu, téma: situace po 1. sv. válce

**Učitel:** Tak, co myslíte, docela jednoduchá otázka. Byl ten Versailleskej systém dobrej nebo špatnej? (3)

**Maruška:** No, já myslím, že docela dobrej.

**Učitel:** (1) Dobrej. Ale v čem teda dobrej, ten Versailleský systém?

**Maruška:** Dobrej, protože Francie získala peníze.

**Učitel:** (2) Děkuju. Maruška říká, že dobrej. Mohli bychom s tím souhlasit?

**Kuba:** Jak pro koho, pro Německo špatnej, pro ostatní dobrej.

---

<sup>5</sup> ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARÍČEK, Martin SEDLÁČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8462-9.

**Učitel:** (1) Určitě, Francie získala území, peníze, moc, Německo je na tom špatně. Stejně s váma ale trochu nesouhlasím. Může bejt v něčem špatnej i pro tu Francii a Anglii?

Uptake se netýká pouze správné odpovědi, je zásadní i v práci s chybou. Pokud žák odpoví špatně nebo nepřesně, učitel by se neměl s takovou odpovědí rychle smířit a žáka napomenout nebo sdělit správnou odpověď. Naopak by měla následovat další otázka, jiným způsobem formulovaná nebo návodná. Zkrátka tak, aby byl nucen se zamyslet a měl možnost při opětovné odpovědi alespoň zčásti uspět.<sup>6</sup>

Učitel tak pomocí uptake žáky nejen učí odpovědi více promýšlet, ale také udržuje jejich pozornost a dává jim najevo svůj zájem o jejich rozvoj a obsah jejich odpovědí. Učitel by měl mít na paměti, že: *„Dialog učitele a žáka probíhá před očima třídy. Žáci ho vidí a hodnotí. Tím se zároveň učí, vyvozují vztahy a promítají je do sebe.“*<sup>7</sup> Disponuje-li učitel dostatečnou trpělivostí, aby žáky nejen plně vyslechl, ale dostatečně zareagoval na jejich rozmluvu a podnítil je tak k dalšímu přemýšlení, dává tím příklad pro mezilidskou komunikaci i ostatním přítomným žákům. Zpětná vazba tedy nerozvíjí pouze žáka, kterému je právě poskytována, ale též nepřímo i ostatní spolužáky a v neposlední řadě podporuje důležitou tvůrčí atmosféru a dobré klima třídy.

### 1.1.2 Triadická interakce

Učitelské otázky a uptake jsou indikátory dialogu, které má ve své přímé moci a odpovědnosti učitel. Třetím a zásadním ukazatelem jsou promluvy žáků. Na základě tzv. Flandersova zákona dvou třetin (Gavora, 2005), tvoří dvě třetiny výuky verbální projev (jednu třetinu poté činnosti bez hlasových projevů, jako je například samostatná práce, test, promítání videa, opis z tabule atd.). Z verbálního projevu dvě třetiny přináležejí učiteli, pouhá jedna třetina žákům. Celkově tedy z času na výuku na běžných školách na veškeré promluvy žáků připadají 2/9 času, tedy 22,2 %.<sup>8</sup> Vztáhneme-li to na běžnou vyučovací hodinu (čtyřicet pět minut), na promluvy žáků by dohromady připadalo deset minut. V běžné třídě na základní škole o dvaceti žácích tak průměrně každý žák hovoří během vyučovací hodiny třicet sekund. Úvahu o tom, jaký by měl být ideální poměr promluv, zde necháme být. Novější výzkum Šed'ové, Švaříčka a Šalamounové (2012) ovšem dříve vypočítané pravidlo dvou třetin potvrdil, tudíž můžeme předpokládat, že obecně takový poměr platí. Přesto, že jsem shromáždil malý počet podkladů pro zkoumání času promluv svých žáků, vycházely mi

---

<sup>6</sup> ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARÍČEK, Martin SEDLÁČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*

<sup>7</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. s. 27

<sup>8</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*.

podobné časové údaje i v mé výuce. Učitel snadno získá dojem, že žáci se v hodině často hlásí, ptají, odpovídají, diskutují, promluvy jsou ovšem krátké a dohromady tvoří opravdu kolem deseti minut.

Promluvou žáka máme na mysli odpověď na otázku, rozvinutí odpovědi svého spolužáka, položení otázky učiteli, spolužákovi nebo třídě, zapojení se do diskuse, komunikace se spolužáky během skupinové práce. Nepočítáme sem s výukou nesouvisející rušivé špitání se spolužáky, i když nutno přiznat, že právě ono někdy také tvoří nemalou část žakovských verbálních projevů při výuce.

Žáci by se ve svých promluvách měli zabývat nejen svými myšlenkami, ale také myšlenkami ostatních, typicky spolužáků. Zde se dostáváme k takzvané **triadické interakci**, jež je sekvencí zahrnující alespoň tři hovořící, kteří na sebe vzájemně reagují po dobu alespoň třiceti sekund. Učitel může být triadické interakce účastníkem, ale nemusí. Žáci se skrze takový způsob interakce učí naslouchat ostatním a zároveň v závislosti na promluvách někoho jiného artikulovat svou promluvu. Dle publikace zaměřené na aplikaci dialogických přístupů ve výuce – ŠEĐOVÁ, ŠVARÍČEK, SEDLÁČEK, ŠALAMOUNOVÁ (2016), byla právě triadická interakce nejzásadnější proměnou ovlivňující žakovské promluvy.<sup>9</sup>

Příklad: hodina Výchovy k občanství, poslední den před uzavřením škol 13. 10. 2020:

**Sabina:** Pane učiteli, myslíte si, že je to dobře, že se zavírají ty školy?

**Učitel:** Nemám z toho radost, ale zdá se, že je to opravdu nutné.

**Karolína:** No ale já si myslím, že budeme hrozně (.) jako já nevím (.) blbá generace.

**Učitel:** Určitě to může bejt komplikovaný a bude záležet na tom, jak se budete snažit. Myslím, že to zvládnete. Někteří z vás dokonce říkali, že se i docela těší.

**Martin:** Přesně, budu moc zase stávat pozdě.

**Karolína:** To jo. Já ale když třeba nemam jako to daný, tak se mi potom nechce se učit. I když vstanu třeba i docela brzo.

**Žákyně:** Jo, je toho potom hodně a třeba to člověk nestíhá.

**Učitel:** Jasně, někdy se toho nakupí hodně. Nikolasi?

**Nikolas:** Mně to přišlo právě, že toho nebylo moc (2) třeba na jaře.

**David:** Jo! Já se na jaře učil hodinu denně.

---

<sup>9</sup> ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARÍČEK, Martin SEDLÁČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*

Sice se nejedná o diskusi nad učivem, všimněme si ale, jak žáci postupně reagují na předešlé promluvy ostatních.

## 1.2 Moc ve výukovém dialogu

Je nejspíše více než zřejmé, že průběh dialogické výuky má a musí mít odlišné mantinely a podobu než klasická transmisivní výuka. Především role a moc učitele se dostává do jiné roviny. Hovoříme o změně mocenských vztahů ve třídě a cirkulaci moci.

Učitel ve třídě disponuje autoritou, kterou si postupně ve vztahu s žáky získal, ale za jistých okolností ji může nakrátko nebo trvale i ztratit. Forem autority ve školním prostředí můžeme v literatuře najít více, pro dialogické vyučování a zkoumání hovorů ve školním prostředí jsou to dvě formy, na které se blíže zaměříme: logistická a epistemická autorita. Obě tyto autority musí učitel pro hladké fungování dialogického přístupu mít, ale zároveň je uvolnit a dát více důvěry ve spolupráci se žáky.

**Logistickou autoritou** míníme „způsob dopravy hovorů“. Jedná se o to, kdo bude kdy a za jakých podmínek mít ve třídě slovo, možnost se ptát nebo reagovat. Učitel nastavuje pravidla fungování výuky a diskuse, nicméně může slovo předat výhradně žákům, pokud se mu podaří nastavit atmosféru tak, že žáci se vzájemně respektují. Žáci poté reagují na sebe, vzájemně se oslovují, doptávají a promluvy na sebe plynule navazují.

**Epistemická autorita** vyjadřuje moc učitele rozhodovat o tom, která odpověď je správná nebo špatná. Učitel svými reakcemi na žákovské promluvy, odpovědi, ale i otázky žáky hodnotí. Ať už jde o známé: „Ano, přesně tak, správně“, nebo jen pokývnutí hlavou nebo nepatrné zamračení. Pro dialog, případně diskusi se jistě hodí témata, která jednoznačné odpovědi nemají. Stejně tak se dialogický přístup hodí na úvod k nové látce nebo k otevřenému zadání. Pro opakování faktů před písemkou je naopak epistemická autorita učitele silná a žádoucí.

Uvolněním výše zmíněných forem učitelské autority dochází ve třídě k cirkulaci moci. Nerovný vztah učitele a žáků se postupně vyvažuje, obě strany jsou více pozitivně zaujaty pro učení a probírané téma. Žáci a také učitel v chování projevují prvky autonomie a spontaneity. To můžeme sledovat na obecně platném právu žáků se učitele dotazovat. Žáci v takovém případě toto právo více uplatňují. Projev cirkulace moci ve výuce je pro nás klíčový. Strach a pevně třímaná autorita v rukou učitele brání žákům v dotazování a uvažování nad

jednotlivými tématy. Žáci se v situaci, kdy moc cirkuluje, nejen méně bojí ptát, ale také více, ochotněji a lépe odpovídají na otázky učitele a stimulují tak další diskusi. Kromě zvýšených znaků jsou ukazateli cirkulace moci ve třídě humor a respektující vystupování učitele.

Díky uvolnění logistické a epistemické autority učitele a cirkulaci moci ve třídě žáci vcelku kladou více otázek a jsou schopni vyvozovat více závěrů než učitel (dle výzkumu Cornelius a Herrenkohle, 2004.) Ze třídy jako formální skupiny se stává učební komunita, ve které mají žáci více příležitostí společně konstruovat novou znalost, kolektivně formulovat myšlenky. V neposlední řadě se učí si vzájemně dávat konstruktivní zpětnou vazbu, naslouchat si a hodnotit se.<sup>10</sup> Cirkulující moc (pozor, nemyslíme neomezenou moc spadnuvší do rukou žáků) pro nás tedy bude zásadním předpokladem, jehož se budeme snažit docílit. Její možné nepříjemné důsledky pro učitele a průběh výuky nastíníme později.

### 1.3 Principy dialogické výuky

Cirkulující moc a přítomnost indikátorů jako jsou učitelské otázky, uptake a triadická interakce ještě nezajišťují funkční a smysluplně vedený výukový dialog. Stále je třeba mít na paměti, že naší snahou je dialog ve škole, zejména na druhém stupni té základní. Zde je omezením a výzvou zároveň nejen poměrně velký počet žáků (běžně na ZŠ 20 i více žáků ve třídě), ale také rozmanité zázemí a možnosti, ze kterých děti do školy přicházejí, obtíže s pozorností a chováním, dynamika skupiny a podobně.

Snadno se tedy může stát, že výuka je dialogická pouze formou, anebo diskuse a promluvy mezi žáky a učitelem jsou samoučelným mrháním časem. Proto je třeba uvést dále několik klíčových principů, bez nichž nelze smysluplnou dialogickou výuku ve škole vést.

- 1) **Princip kolektivity** – nesmí se stát, že se učitel dostane do dialogu s jedním žákem a ostatní je pouze (a to někdy ještě v lepším případě) pozorují a poslouchají. Požadavek, aby se do výuky a promluv zapojila celá třída, se může zdát na běžné škole téměř nereálný, nicméně směřovat k tomuto principu bude naším úkolem.
- 2) **Princip reciprocity** – občas se stává, že promluvy žáků jsou pouze izolované odpovědi na otázku učitele bez vztahu k promluvám ostatních žáků. Žáci se musí postupně učit nejen naslouchat a respektovat to, co ostatní říkají, navíc také nad myšlenkami ostatních přemýšlet, dále se doptávat a být schopni na sebe vzájemně reagovat.

---

<sup>10</sup> ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK, Martin SEDLÁČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování

- 3) **Princip podpůrnosti** – souvisí s pravidly a atmosférou třídy. Žáci musí cítit nejen u učitele, ale i spolužáků dostatečnou podporu pro to, aby se mohli svobodně vyjadřovat, chybovat, spekulovat, dávat a dostávat zpětnou vazbu, ptát se.
- 4) **Princip kumulativnosti** – dialog nebo diskuse musí směřovat vpřed. Nelze zamrznout na jednom bodě a v něm se „točit dokola“. Žáci musí získat pocit, že otázka nebo téma je alespoň z části vyřešeno, že jejich argumenty, promluvy a otázky napomohly k dosažení vytčeného cíle. Díky naplnění principu kumulativnosti se také žáci snáze soustředí a déle vydrží o tématu hovořit.
- 5) **Princip účelnosti** – dialogická výuka by měla být plánována, realizována a reflektována s ohledem na pedagogické cíle a kurikulum. Zajisté samotný rozhovor je jeden z cílů základního vzdělávání, během dialogické výuky je stále potřeba mít na paměti učivo a kurikulum. Při přípravě na hodinu, ale také během výuky samotné se tedy musím sám sebe ptát: „Co se žáci skrze tento rozhovor nebo otázky naučí, jak jim to lépe pomůže pochopit učivo?“ Princip účelnosti blízce souvisí s předchozím principem kumulativnosti.<sup>11</sup>

Tímto jsme shrnuli několik vnějších ukazatelů a principů, které je třeba při dialogické výuce ve škole sledovat a naplňovat. Zakomponování všech principů do dialogické výuky může být pro učitele poměrně náročný oříšek, zvláště pak pokud si má dávat pozor na indikátory jako uptake, dostatek otázek a prostor pro promluvy žáků. Zároveň bývají vyučující tlačeni časem, pocitem, že je nutno ještě spoustu látky probrat, navíc mohou být znejistěni strachem ze ztráty autority a „rozpadu“ výuky. Učitelé obecně dialogickou výuku kvitují a jsou přesvědčení o jejím významu, z výše zmíněných důvodů je její zavádění ve školách spíše řídké a méně efektivní.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK, Martin SEDLÁČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*

<sup>12</sup> Tamtéž.



## 2 Význam dialogu

Proč právě dialog? Jaký význam má pro rozvoj jednotlivce? A proč by měl mít své místo ve školní výuce, zvláště pokud se jedná o tak časově a organizačně náročnou věc? Pokusím se nastínit, jaké přednosti má rozhovor a dialogická výuka z pohledu filosofie, pedagogiky, případně připojím i několik skromných vlastních náhledů.

### 2.1 Filosofická podstata dialogu

Na základě popisu indikátorů a principů, které jsem představil v předchozí kapitole, se může dialog zdát jako sice náročná, zato efektivní výuková metoda. Pojďme se nyní pokusit nahlédnout rozhovor ve výuce ne jako pouhý nástroj nebo cestu k naplnění cílů, ale jako samotný předpoklad a princip výchovy a vzdělávání vůbec.

V řeckém významu slova (dia – skrze, během, díky, mezi), (logos – slovo, řeč, rozum, řád, jednota) je dialog navazováním vztahu skrze logos. Jedná se tedy o propojení skrze svět, o cestu k pravdivému poznání, k základu věcí, který je jednoduchý a obsahuje vše podstatné.<sup>13</sup>

S nejstarší zmíněnou důležitostí a podstatou dialogu se v evropské tradici setkáváme v antickém Řecku u Sokrata<sup>14</sup>. Sokratovský dialog se stává základem pro dialektiku<sup>15</sup>, jež se po další staletí stala zásadní součástí vyššího evropského vzdělání.<sup>16</sup> Sokratovská metoda vedení rozhovoru je porodnictvím pravého poznání. Vedení dialogu dokázalo nejen člověku otevřít obzor vlastního nevědění a nepochopení, ale také u něj rozvinout touhu po pochopení pravé podstaty věci a sebe samého. V pravém slova smyslu se jedná o nasměrování našich duší k nejvyšším ideám, ideji dobra. Toto poznání není něčím, co lze předat, naprogramovat, ale pouze a jen v člověku probudit, zrodit. Nutným předpokladem tedy je, že pravé poznání je v duších lidí již předem obsaženo, zaseto, je potenciální skrytou možností. Dialogem

---

<sup>13</sup> PELCOVÁ, Naděžda. Dialog – blízkost a distance. In: PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. *Dialog ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. s. 37–45. ISBN 978-80-7290-557-7.

<sup>14</sup> Athénský filosof žijící na konci 5. století př. n. l. Není autorem filosofických spisů, pramenem o životě a myšlenkách Sokrata jsou především Platónovy spisy. Zdroj: Sokrates [online], poslední aktualizace 22. 6. 2020 v 10:25 [cit. 17. 8. 2020], Wikipedie. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/S%C3%B3krat%C3%A9s>

<sup>15</sup> Dialektika – schopnost prokoukávat strukturu skutečnosti na základě rozboru a následného shrnování. Zdroj: ŠPINKA, Štěpán. *Duše a krása v dialogu Faidros: duše a řeč II*. Praha: OIKOYMENH, 2009. Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 978-80-7298-390-2.

<sup>16</sup> Trivium [online], poslední aktualizace 23. 3. 2019 v 15:21 [cit. 23. 11. 2020], Wikipedie. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Trivium>

probuzený člověk je poté s to jednat eticky. Díky pravému poznání si nemůže vybrat nic než dobro, které se mu nevyhnutelně odkrylo.

V Platónových dialogických spisech Sokrates vystupuje jako učitel, který otázkami dovádí své svěřence k pravému poznání. Vztah zde není vyrovnaný, rozhovor je postaven na principu znejistění partnera. Dialogická forma rozhovoru je spíše zdánlivá, podstatou je metoda expozice, rozpomínání a zdůvodňování, jako proces pochopení vlastního nevědění a touze po pravé podstatě věci, pravdě.<sup>17</sup>

Dialog v moderním pojetí jako bytostný rozhovor, vztah Já a Ty, je ve filosofii otevřeně plně akcentován především až s příchodem 20. století ve filosofii Martina Bubera a Emanuela Lévinase.<sup>18</sup> Přesouváme se tedy z dialektického vedení žáka k bytostnému dialogu dvou odlišných osob, dávající si v respektu a lásce možnost vzájemně se setkat a pochopit jako plnohodnotné bytosti.

## 2. 2 Význam dialogu pro současnost

Proč má mít ale právě dialog v současné škole takový význam? Současná doba 21. století rychle upaluje vpřed. Lidé se díky rychle se zdokonalujícím moderním technologiím snadno skrývají za falešné já vytvořené v imaginárním světě. Skrze něj si dělají falešné představy nejen o druhých, nýbrž, a především, sami o sobě. Všudypřítomnost reklamy nám implicitně sděluje, jak ovlivnitelní a manipulovatelní jsme. Svoboda jednotlivce se opět stává otázkou, jež je na rozdíl od otrokářských a totalitních systémů skryta. Odpovědnost za svá rozhodnutí se dá lehce přesunout na okolnosti, společnost, determinaci člověka, druhé lidi nebo současnou „těžkou dobu“. Obrovská paleta možností otevírá současnému člověku bohaté a modernizované Evropy svobodu i nesvobodu zároveň. Často se vtírá otázka: „Co z toho, co dělám, dělám z vlastního přesvědčení a rozhodnutí? Nejednám pod vlivem okolí, reklamy? Co z toho, co jsem, je opravdu mé, nefalešné, niterné?“

*„Velké informační systémy osvobozují masy od toho, aby toužily a musely vědět, rozumět, být informovány, aby se věcmi zabývaly. Reklama osvobozuje lidi od nutnosti volby, což je dokonale lidské a dokonale děsivé.“ (BAUDRILLARD, Rozhovory s Baudrillardem, 1997)<sup>19</sup>*

---

<sup>17</sup> ŠVAŘÍČEK, R. *Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy*. Studia paedagogica. [online]. 1/2011. 9–46. [cit. 21. 8. 2020]. Dostupné z:

<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/121>

<sup>18</sup> DOJČÁR, Martin. Potřebujeme „laboratoriá“ dialógu? In: PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. *Dialog ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. s. 141–147.

<sup>19</sup> LORENZOVÁ, Jitka. *Dialog ve výchovném vztahu na půdě světa*. In: PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. *Dialog ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. s. 182

V současné instrumentální době se podstata člověka snadno redukuje na objekt v tržním pojetí. Člověk se schovává za masky, které prezentuje jako své a snaží se v nich přesvědčit sebe i druhé, že si na nic nehraje. Lidem v takovém uspořádání může chybět blízkost, porozumění. Lidé si vzájemně nerozumí, jsou zavřeni v sociálních bublinách. Při chatování na sociálních sítích si mi pak snadno stane, že si raději několikrát přečtu, co jsem druhému napsal, než abych se hluboce zamýšlel nad tím, co se mi druhý skrze médium snaží sdělit. Hudbu si pustím ve chvíli, kdy se cítím sám nebo se chci trochu odreagovat při rutinní práci, nenechám na sebe ale právě sdělení písně nebo melodie hluboce působit. Média i současná kultura před nás kladou monology, reklama nedává prostor pro pochybnosti, společnost zaměřená na konzum a výkon je monologická, dialog se vytrácí právě tam, kde nejvíce chybí.

Pro vystižení podstaty dialogu v současné době 21. století se inspirujeme slovy Milana Machovce. Dialog není pouhým rozhovorem dvou lidí, ale vzájemné rozevření srdcí splývající láskou v jedno. Je konfrontací dvou subjektů, setkání s Ty v nejvyšší formě, druhý tedy není pouhým objektem k pozorování, posuzování a využívání ve vlastní potěšení a prospěch. V dialogu nedávám všanc pouze část sebe – ať jsou to mé schopnosti, pocity, prožitky – ale z obou stran se vědomě usiluje o rozevření člověka člověku – nasazují se všechny vnitřní schopnosti partnerů. „*Prvním předpokladem dialogu je odvaha rozevřít se, dát do hry celou svou bytost – odhalovat nejen svou sílu, ale i svou slabost, nejenom své jistoty, ale i své pochyby, problémy, zmatky, tápání.*“<sup>20</sup> Nechat druhého být tím, kým opravdu je a sám mu být tím, kým jsem, to se skrývá pod bytostným dialogem dvou osob. Dialog se tak stává esenciálním základem pro jakýkoliv vztah.

S povšimnutím můžeme sledovat růst potřeby terapií. Oč se jedná jiného než o potřebu opravdového rozhovoru, pochopení, vědomí, že ten druhý mi naslouchá a nesoudí mě? Právě pravý rozhovor se v kontextu současné doby stává váženým artiklem, zároveň možná jediným způsobem, jak překonat všudypřítomné instrumentální vztahy mezi lidmi, jak se vymanit z podsunutých představ o sobě, druhých i okolním světě. Zdá se to jednoduché. Zajisté občas zaslechneme klišé typu: „Ty dnešní děti pořád jenom sedí na internetech, nechodí ven, ani spolu neumí mluvit, pořád jenom čučí do toho displeje a fotí si tam nějaký fotky, dávají si srdíčka.“ Proč ale nejsme schopni opravdový rozhovor zažehnout? A je výše zmíněné klišé záležitostí pouze dětí a dospívajících? Není na vině celá společnost, hodnoty, kultura, starší vzory? Lze za toto vůbec vést někoho k odpovědnosti?

---

<sup>20</sup> MACHOVEC, Milan. *Smysl lidské existence*. 4., nezměň. vyd. Praha: Akropolis, 2008. ISBN 978-80-7304-103-8, s. 89

„Žij přítomností“, je motto prostupující současnou rychle vpřed běžící západní společností. Je reakcí na téměř nemožnost se zastavit, zklidnit mysl, neplánovat stále do budoucna nebo se nenechat vyrušovat nepodstatnými okamžiky z minulosti. Opět rozhovorem můžeme přítomnost zakoušet. Díky řeči se nepřítomné stává zjevným tak, že druhý to vidí před sebou. Zpřítomňuji tím tedy zážitek, prožitek, skutečnost nebo pouhou myšlenku. Abychom mluvili v pravém slova smyslu, je nutné mluvit s někým, k někomu. „*Když spolu mluvíme, budujeme společný pohled na to, o čem mluvíme.*“<sup>21</sup> V pravém rozhovoru budujeme společné mínění, proměňujeme nejen svůj pohled na věc, ale také sebe jako takové. Nejde tedy o prosazení jednoho nad druhým ani přidávání mínění jednoho k mínění druhého.

Pravé poznání, hloubení člověka, hledání sebe sama i vrůstání do kultury skrze poznávání okolí dochází skrze dialog. „*Lidský jedinec rozvojem specializované civilizace nutně trpí, zaostává, jeho osobní lidství se pak nejdnou zvrací až k barbarství, pokud je jeho já jen výsledkem specializace pracovního procesu, ale úměrně tomu nebyl rozvíjen dialog, který by kompenzoval onu jednostrannost jeho individuální dovednosti. Učenost a odbornost nebývá totožná s moudrostí, i vyspělý odborník, bývá mentalitou často ubohý a nízký.*“<sup>22</sup> Vzdělání musí mít za úkol právě tuto intenci. Vést dospívající jedince k zakoušení sebe sama jako svobodné, autentické a odpovědné bytosti, ne pouze specializovaného naprogramovaného jedince, který předem ví, co je správné a v případě, že neví, rychle si to zjistí nebo to současným žargonem řečeno: „vyignoruje“. Musíme žáky vést k tázání po podstatě a myšlení za hranice běžně viditelného a programovatelného světa. Zdá se, že tento úkol vzdělání je v současnosti minimálně stejně důležitý a nezbytný jako v předchozích dobách.

Pokud bychom přistoupili na zdánlivě jednoduchou myšlenku, že pomyslným lékem na mnohé ze současných problémů je rozhovor, nabízí se otázka, proč to tak tedy neděláme?

---

<sup>21</sup> GADAMER, Hans-Georg a Jan SOKOL. *Člověk a řeč: (výbor textů)*. Praha: Oikoymenh, 1999. Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 80-86005-76-3. s. 34

<sup>22</sup> Tamtéž, s. 78 n.

### 3 Dialog ve výchově a škole

Chceme-li přesunout dialog jako princip vzdělání a výchovy jedince do školy, klade to na učitele vysoké nároky. Z jistého pohledu můžeme výše popisovaný dialog a rozhovor ve školním prostředí vnímat jako neuskutečnitelný. Škola normuje a konformuje, předává tradici a tvoří u žáka pracovní návyky a řád v prvním případě. Proč jsme tedy akcentovali jako cíl přivést pravý dialog právě do školy?

Způsob výuky ve školách je často monologicky zaměřen. Žáci si osvojují pracovní návyky skrze direktivní cvičení, uzavřená zadání, často i hravé formy, k nimž jsou učitelé nepřímo tlačeni pozitivovou dobou a zaměřením na dítě, které se nešťastně může odrážet v předpokladu, že dítě se musí ve škole hlavně bavit.

Dialog se stává esenciálním jakožto projev vlastní aktivity žáka vůči škole, okolnímu světu. Je zásadní formou vzájemné interakce učitele a žáka, díky kterému se otevírá možnost všudypřítomný konformismus překonat. Díky hlubšímu promýšlení kontextů skrze rozhovor s druhým nebo vnitřní rozhovor, je jedinec schopen nové poznatky a obsahy přiřazovat ke starým, reflektovat své dosavadní poznání a stanovisko. Tím se tvoří náležitá struktura vzájemně spojených a podmiňujících se vědomostí, která je podkladem myšlení a jednání. Takovou příležitost musí škola plnicí výchovnou a vzdělávací funkci poskytnout. Tak se lze vymanit z pozice konzumenta v technicky vyspělém a specializovaném světě. Bez dialogu se nové poznatky stávají pouze podkladem pro krátké pamětní zapamatování, víceméně mechanické, bez možnosti utvořit logickou spojitost. Jedná se pouze o mozaikovitě vědomosti, které se těžko mohou překloupat v postoje a hodnoty vedoucí k utváření osobnosti žáka.<sup>23</sup>

Do jisté míry je to právě předmět Výchova k občanství, který se bez dialogu těžko obejde. Předmět stojící na pomezí výchovného a naukového zaměření má za cíl především probouzet v žákovi občanské kompetence, rozumět sobě, druhým lidem, společenskému systému a podílet se na jeho dobrém fungování. Pro to je nutná schopnost poodstoupit od své zaujatosti a získat s odstupem na věc kritický, objektivitu hledající pohled. Právě Výchova k občanství skrze svoji různorodost disciplín a přístupů může žákům dialogickou formou

---

<sup>23</sup> KOLÁŘ, Zdeněk. *Dialog ve vyučování*. Pedagogika. [online]. 2/2015. 143–162. [cit. 18. 8. 2020]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8631&lang=cs>

zprostředkovávat zdravý a zvědavý pohled na současnost. Žáci se poté nespokojí s jednoduchým výkladem skutečnosti a budou svobodnější.<sup>24</sup>

### 3.1 Otázky jako základ dialogu

Co tedy nejen ve škole nejvíce chybí? Jsou to otázky. Otázky, které přicházejí z hloubky člověka. Otázky, které kladu sám sobě, druhému člověku, světu. Otázky, které se ptají po smyslu. Otázky, před kterými neutíkám ani neuhýbám. Otázky, na které se odpověď nedá „vygooglit“ ani najít příliš rychle. Díky takovým otázkám se mohu učit pokoře. Pokoře, která pramení z jednoduchého napětí, že nejsem všemohoucí, tápu, nevím, ale chci poznat. To je základem mravnosti. Kdo se není schopen tázat, není mravný.<sup>25</sup>

Pro výchovu jsou otázky základem. Malé děti se přirozeně ptají na svět kolem sebe. Pokládají někdy zdánlivě nesmyslné otázky, jindy nás zaskočí svým dotazem do té míry, až nás přepadne stud a zlobíme se sami na sebe, že nejsme schopni odpovědět a sami jsme si takovou otázku předtím nepoložili. Výchova je otázkou. Proměňuje obě strany. Ve škole otázky a dialog probouzejí aktivitu a pozornost nejen v žácích, ale také v učiteli/vychovateli. Výchova se tak stává „*příležitostí setkat se s otázkou, která by mě bez toho druhého nikdy nenapadla.*“<sup>26</sup>

Samotnou otázkou, kterou žák položí, mi mnohé prozradí. Nejen to, zda dává pozor ve vyučování. Také to, čemu už porozuměl, jak přemýšlí, jak sobě rozumí, a především co mu chybí a kam směřuje. Otázka, kterou klade, vychází ze svých vlastních životních zkušeností a za zkušenosti své řeči.

Jako příklad můžeme uvést otázku, kterou položila žákyně 8. ročníku v dějepise na závěru hodiny věnující se bolševické revoluci v Rusku: „Je současná situace spíše kapitalismus nebo socialismus?“ Z takto položené otázky musí mít učitel radost, pokud tedy překoná nejistotu, jak lze co nejlépe odpovědět. Co mohu díky takto položené otázce o myšlení žákyně předpokládat? Pravděpodobně dávala během výuky pozor a téma ji zaujalo. Pamatuje si pojmy kapitalismus a socialismus, rámcově jim rozumí a dokáže je aplikovat na současnou situaci. Má o současné době nějaké předporozumění a ráda by jí porozuměla více. Je si svou

---

<sup>24</sup> KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ed. *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7290-93-4.

<sup>25</sup> HOGENOVÁ, Anna. *Dialog a filosofie*. In: PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. *Dialog ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. s. 9–24

<sup>26</sup> PELCOVÁ, Naděžda. *Dialog – blízkost a distance*. In: PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. *Dialog ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. s. 43

pozicí ve třídě dostatečně jistá, aby se zeptala na poměrně složitou otázku. Má důvěru v učitele, že ji nezesměšní a zároveň dokáže na otázku najít odpověď.

Úkolem učitele je pak správně pochopit nejen řečené, ale i neřečené, skryté. „*Odpovídat na otázku znamená pochopit smysl otázky a tím i její motivační pozadí.*“<sup>27</sup> K tomu je potřeba nejen schopnost naslouchat, ale i notná dávka empatie a vlastního předporozumění, jakéhosi předvídání, jaké pohnutky v duši žáka vedly právě k položení této otázky.

Žák položením otázky v podstatě vyjadřuje nedostatek. Nedostatek porozumění, který ale plně pocítuje, a tudíž ho nahlas artikuluje před třídou. Pro růst osobnosti žáka je důležité právě popisovat, co mu chybí, méně pak to, co už má. Učitel tyto nedostatky v žácích má tušit, pomoci jim je hledat a popisovat. Díky poznání tohoto chybění je žák schopen se vzdělávat a dále růst. Vědění o svém neporozumění a touha toto neporozumění dále překonávat je základním principem, jenž musí být školou v žácích probuzen.<sup>28</sup> Jen otázkou mi žák nejlépe napoví, jakým směrem se jeho mysl ubírá, jestli je vůbec v pohybu, zda je žák alespoň „duchem přítomen“. Vzdělaný žák musí být schopen vhledu, kterého se dobere nejlépe dialogem. Otázky jsou ve vzdělání podstatnější než odpovědi. „*Ve výchově jde o vytvoření porozumění a sebe porozumění, které se projevuje právě položením otázky.*“<sup>29</sup> Samotné zrození řecké filosofie z údivu nad světem položením otázky nám může být důkazem toho, jak je tázání důležité pro učení.<sup>30</sup>

Role učitele se v dialogické a tázající výuce přesouvá z předkladatele hotových náhledů na někoho, kdo pro budování pravých náhledů tvoří podmínky. „*Učitel není tím, kdo předkládá již hotové interpretace, ale tím, kdo k porozumění vytváří podmínky. Učitel a žák se setkávají na společné půdě dialogického porozumívajícího aktu, do něhož jsou spolu zahrnuti plnohodnotným způsobem.*“<sup>31</sup>

Na učitele toto klade vysoké požadavky. Aby mohl v žácích probudit touhu poznávat, sám se musí orientovat ve světě, znát limity svého poznání, aby mohl žákům klást netriviální otázky. Posláním učitele je toto napětí z nepoznaného v žácích probudit a nechat je se svobodně tázat.

---

<sup>27</sup> GADAMER, Hans-Georg a Jan SOKOL. *Člověk a řeč*. s. 41

<sup>28</sup> HOGENOVÁ, Anna. *Jsmo rozhovorem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-526-3.

<sup>29</sup> PELCOVÁ, Naděžda. *Dialog – blízkost a distance*. In: PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. *Dialog ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. s. 43

<sup>30</sup> ŠVARŤÍČEK, R. *Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy*. *Studia paedagogica*. [online]. 1/2011. 9–46. [cit. 21. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/121>

<sup>31</sup> LORENZOVÁ, Jitka. *Dialog ve výchovném vztahu na půdě světa*. In: PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. *Dialog ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. s. 184

Učitel se pro žáky stává nejen vzorem chování a možnosti nahlížení na svět, co více, je osobou, která žáky vede k mravnosti a etickému zakoušení světa. „*Poslání učitele je především etické ... vyjít jim (žákům) jako lidská bytost vstříc, sklonit se před jejich jinakostí, být s nimi v autentickém, bezprostředním vztahu, podněcovat v jejich duši touhu po nekonečnu a vyvádět je díky zakoušení této transcendence z omezenosti egocentrického zaujetí sebou samými k respektujícímu dialogu s druhými.*“<sup>32</sup>

Správná výchova předpokládá, že je to právě žák sám, který usiluje o dosažení cílů. Žák je aktivně účasten celého procesu, není pouze pasivním objektem, na němž se učitel horko těžko snaží realizovat všechny předem dané a systémem schválené cíle.<sup>33</sup> Nejlepším způsobem, jakým se žák může vzdělávat a účastnit vzdělávacího procesu, je kladení otázek a vstupování do dialogu se spolužáky i učiteli.

### 3.2 Dialogická výuka a kladení otázek s ohledem na RVP

Můžeme namítat, že obhajoba dialogického přístupu a podněcování žáků ke kladení dotazů je sice hezká filosofická myšlenka, nicméně pro současnou dobu spíše marginální metoda, již si mohu pro svou výuku zvolit za předpokladu, že stíhám vše podstatné, co je předepsáno v kurikulu. Jak je dialogická výuka a žakovské otázky implementována v RVP a ve kterých částech ji můžeme využít? Nebo bychom se měli raději ptát, jak RVP zohledňuje ve svých cílech podstatu vzdělávání skrze rozhovor?

Pojďme si tyto otázky stručně vyjasnit a přiblížit na klíčových kompetencích v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, 2017*.

#### 3.2.1 Klíčové kompetence

Zásadním výstupem, ke kterému má základní vzdělání směřovat a čím by měl student vycházející z deváté třídy disponovat, je šest klíčových kompetencí, které jsou vzájemně provázané. Tyto kompetence uvedené v RVP „*přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu jedince a k posilování funkcí občanské společnosti.*“<sup>34</sup> Žáci si mají během celého vzdělávacího procesu kompetence postupně osvojovat a úkolem pedagogického působení ve školách je všechny učební aktivity tomu uzpůsobit. Z hlediska priority se jedná o dovednosti a postoje, které převyšují samotné učivo a jsou jako výsledek výchovy

---

<sup>32</sup> tamtéž

<sup>33</sup> PALOŠ, Radim. *Čas výchovy*. SPN: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 237 s.

<sup>34</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 22. 7. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/41216/>, s. 10



a vzdělání nezbytné. Pojďme si ukázat, že právě kladení otázek a výukový dialog je jedním z pojittek, které je pro všechny tyto kompetence společné.

Na již výše popsaném (kapitola 3.1) významu dialogu a tázání pro vzdělávání jsme obsažně nastínili důležitost tázání pro učení jako takové. Jedním z cílů **kompetence k učení**, je: „*žák poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich*“<sup>35</sup> Jak jsem již dříve zmínil, dialog a dotazování patří mezi myšlenkové operace vyšší kognitivní náročnosti. V pravém slova smyslu je sebereflexe v podstatě dotazování sebe samého. Skrze dialog si žák tvoří nové postoje, restrukturalizuje své poznatky, tvoří si trvalejší vědomosti a vhledy. Právě díky otázkám žák dává najevo, že je na cestě k poznání smyslu věcí a o svět kolem sebe se aktivně zajímá. Lépe pak může posoudit svoje možnosti a schopnosti se učit a získává tak pozitivní vztah k učení i k sobě samému.

Žák schopen se tázat na svět kolem sebe, je schopen také rozpoznávat problémy a rizika, která ke světu a životu neodmyslitelně patří. **Kompetence k řešení problémů** svým popisem vystihuje spíše praktický charakter – žáci mají problémy umět především řešit a volit správné postupy, základem je umět ale problémy vůbec rozpoznat a kriticky k nim přistupovat. Schopnost pochopit situaci a vnímat ji z více úhlů pohledů není ve své podstatě nic jiného než se umět na situaci správně zeptat. Spekulovat o možnostech rovná se různorodě se na věc tázat. Oblasti kompetence k řešení problémů, které nutně vyžadují schopnost se tázat, tedy jsou: „*vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností*“, „*kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí*“.<sup>36</sup>

**Komunikativní** kompetence je předpokládám zřejmá. Pokud si základní vzdělávání klade za cíl naučit svěřence vyjadřovat myšlenky a názory, umět naslouchat a reagovat na druhé, či skrze komunikaci efektivně spolupracovat a vytvářet vztahy s ostatními lidmi, je nutnost dialogu a tázání neodmyslitelná. Bez schopnosti otázky pokládat a zároveň dotazy druhého chápat a zodpovídat není funkční komunikace představitelná.

---

<sup>35</sup> Tamtéž s. 10

<sup>36</sup> Tamtéž s. 11

Skrze dialog si žák uspokojuje sociální potřeby – komunikovat, spolupracovat, společně tvořit. To jsou mimo jiné pilíře další kompetence – **kompetence sociální a personální**. Díky porozumění skrze dialog se žák podílí na utváření přátelské atmosféry ve třídě a snáze spolupracuje s ostatními spolužáky. Kladením otázek a vedením rozhovoru lépe porozumí svým možnostem a nedostatkům a hlouběji se rozvíjí. Dialog ve vzdělávání pěstuje tak důležité formování nezávislosti, odpovědnosti, otevřenosti, sebe odhodlání a porozumění.<sup>37</sup>

*„Na konci základního vzdělávání žák: respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí.“<sup>38</sup>* Takto je formulován jeden z výstupů základního vzdělávání v rámci **občanské kompetence**. Připomínám, že naším cílem bude sledovat a rozvíjet kladení otázek žáků ve vyučování v předmětech spadajících pod vzdělávací oblast Člověk a společnost, tedy primárně Dějepis a Výchova k občanství. Kompetence občanská je zde velmi důležitá. Hovoří se o dialogu. Dialogu mezi lidmi, mezi kulturami, mezi náboženstvími, napříč politickým spektrem. Dialog pramenící z podstatných otázek navozuje porozumění, respekt, odpovědnost, fungující občanskou demokratickou společnost. Člověk schopen dialogu je s to se zralým způsobem podílet na společenském dialogu.<sup>39</sup> Dotazováním se na současnou situaci se stává aktivním, svobodně smýšlejícím občanem. Dokud se člověk táže a vede dialog s ostatními i se sebou samým, neupadne do letargie a pocitu nesmyslnosti, který nepřeberné množství protichůdných mediálních sdělení může navodit. Díky tázání člověk neztrácí možnost pochopit nebo aktivně měnit současnou politickou, společenskou, ekologickou atd. situaci.

Pro pět ze šesti klíčových kompetencí základního vzdělávání je podstatným předpokladem schopnost se tázat a vést rozhovor. Zajisté bychom nezbytnost takové schopnosti dokázali nalézt i u **kompetence pracovní**, zejména co se týče vlastního rozvoje a přípravu na budoucnost. Má-li být člověk schopen uplatnit se na rychle se měnícím a těžko předvídatelném trhu práce, musí být schopen překonávat jednostrannost a specializovanost svých schopností a dovedností. Právě zde můžeme vnímat dialog jako cestu, která tuto jednostrannost v myšlení, chování i praktických dovednostech může proměňovat.

---

<sup>37</sup> KOSENKO, T. S, N. V. NALIVAYKO. *The significance of dialogue in the development of modern education*. In: PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. *Dialog ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. s. 158–162

<sup>38</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 12

<sup>39</sup> KOLÁŘ, Zdeněk. *Dialog ve vyučování*. Pedagogika.

Můžeme s klidným svědomím shrnout, že otázky a vedení dialogu jsou v kurikulárním dokumentu základního vzdělávání zásadním pojítkem, jež zastřešuje primární cíle a výstupy, ke kterým má vzdělání směřovat. Přímo se v RVP mezi cíli vzdělávání, kompetencemi ani očekávanými výstupy u jednotlivých vzdělávacích oblastí nikde explicitně se schopností tázat se ovšem nesetkáme. Implicitně doufám, že dostatečně je obsaženo v pojmech komunikace, dialog, porozumění vlastním možnostem. Je ovšem na pováženou, zda by přeci jenom schopnost klást otázky neměla být přímo a jasně v kurikulu artikulována. Dále se můžeme ptát, do jaké míry je schopnost tázat se vyzdvihována a sledována na jednotlivých školách.

Pro úplnost je třeba doplnit, že v popisu charakteru předmětu Dějepis, který učím, a kterému se v práci vedle Výchovy k občanství věnuji, je tázání jako takové přímo explicitně použito jako vystižení podstaty historie a jejího poznání. *„Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti.“*<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 51

## 4 Otázky ve vyučování

Nediskutovatelnou úlohu tázání a dialogu pro výchovu a vzdělání jsme doufám představili v dostatečné míře. Pojďme se nyní blíže zaměřit na podobu a vlastnosti otázek zastoupených ve školní výuce. Metoda kladení otázek tvoří neodmyslitelnou složku každého vyučování. Rozvíjí myšlení žáků, upevňuje jejich znalosti a rozumění. Pro učitele je to nástroj, kterým lze ověřit splnění vytyčených výukových cílů, také je prostředkem, jak výuku dále posunout, motivovat žáky, případně diagnostikovat nálady a pocity svých studentů.

### 4.1 Otázky kladené učitelem

V úvodní kapitole (1.1) jsem zmiňoval, že otázky kladené učitelem, jsou jedním ze zásadních indikátorů dialogického přístupu ve výuce. Bez otázek nelze skutečný dialog zažehnout. Pojďme se tomuto slíbenému tématu nyní blíže věnovat. Mareš a Křivohlavý (1995) uvádí, že dotazování patří společně s výkladem a organizačními pokyny mezi tři nejfrekventovanější učitelovy činnosti při pedagogické komunikaci ve třídě. Učitel díky dotazování organizuje práci ve třídě, vychovává a usměrňuje žáky a především vzdělává, tzn., motivuje, vede k pochopení, ověřuje znalosti, opakuje, zkouší žáky, nastoluje tvůrčí atmosféru, umožňuje nahlížet na problém z více pohledů apod.

Kladení otázek učitelem je jedním z nejdůležitějších intelektuálních nástrojů ve škole. Samotná přítomnost otázek ve výuce a zdánlivě dialogický přístup nejsou ovšem všespásné. Učitel velmi často s žáky vede takzvaný řízený dialog s jedním daným kontextem, kdy sám ví vše potřebné a žáci jsou vedeni k danému pochopení a myšlenkovému schématu tak, jak si to učitel vědomě nebo nevědomě přeje. Často se tak děje skrze jednoduché a návodné otázky.<sup>41</sup> Učitel je v takovém případě v pozici, kdy odpověď na položenou otázku již předem zná. Žáci jsou tak více méně navyklí, že otázka ze strany učitele v sobě již nese naprogramovanou odpověď a jejich úkolem je tuto správnou odpověď uhádnout nebo se svou formulací alespoň přiblížit ideálnímu znění. Dávají tak falešnou zpětnou vazbu. Přesto, že odpovídají, nemusí se nad tématem hlouběji zamýšlet, spolupráce může být minimální. Nejedná se pak v pravém slova smyslu ze strany učitele ani tak o otázky, ale spíše o výzvy k vyplnění povelu pro žáky. Taková forma iluzivního dialogu, který je ve své podstatě minisérií drobných výměn monologů, může být účinná pro zopakování faktů a pojmů, které si žáci mají osvojit, nevede ovšem učitele k pochopení žákovských stanovisek a zkušeností. Nerozvíjí vyšší myšlenkové

---

<sup>41</sup> MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3

operace žáků ani výrazně nepřispívá k lepším vztahům a porozumění mezi spolužáky ve třídě.<sup>42</sup>

Ve školním prostředí se otázky typicky vyskytují spíše jako úloha, již mají žáci vyřešit nebo splnit. Například: „Na tabuli si teď napíšeme několik otázek, vaším úkolem bude během promítání videa na ně nalézt odpovědi a zapsat si je“. Taková metoda práce s videem je naprosto v pořádku. Nemělo by se ale stát, že tato forma „dotazování“ bude nejčastější nebo dokonce jediná, se kterou se žáci u svého učitele setkají. V pravém slova smyslu se totiž jedná opět spíše o monologickou strukturu výuky.

Dle Gavory (2005) je 60–80 % otázek kladených učiteli během výuky uzavřených a reproduktivních. Jedná se o otázky, na které lze odpovědět jednou správnou stručnou odpovědí. Příkladem může být otázka položená ve výchově k občanství: „Co se dělo minulý pátek od dvou do soboty do dvou?“ Odpověď je již naprogramována, a sice: „Volby“. Takové otázky příliš nestimulují žáky k rozvoji dialogu ani je nenutí se nad tématem hlouběji zamyslet. Jedná se pak typicky o otázky, u kterých učitel odpověď již předem zná a pouze se ujišťuje, že žáci dávají v jeho hodinách pozor a jsou ochotni s ním alespoň v základní míře ve výuce spolupracovat.<sup>43</sup>

Pouhých 20–40 % otázek, které ve výuce klade učitel, připadá na produktivní otázky otevřené společně ovšem také ale s organizačními otázkami. Organizační otázkou máme na mysli buďto otázku, kterou se učitel ujišťuje, že třída pracuje dle pokynů, dále pak poskytování pomoci žákům, kteří potřebují více pozornosti a individuální přístup. Typicky: „Rozumíme, můžeme jet dál?“ nebo: „Říkal jsem vám, že příští týden píšem?“, případně: „Martine, proč ještě nemáš na lavici otevřený sešit, co jsi doposud dělal, prosím tě?“

Pouhý zlomek otázek, jež učitel klade, tedy celkově připadá na otevřené – produktivní otázky. Ty jsou z didaktického pohledu pro výuku nejefektivnější. Jedná se o otázky vyšší kognitivní náročnosti, které vyžadují nejen znalost a porozumění, ale také interpretaci, představivost, tvořivost, případně hodnocení – usuzování, uvádění protiargumentů, vlastní názor k tématu. Typicky se jedná o problémové otázky, například: „Bylo husitství dobré nebo špatné a proč?“, „Jak je možné, že někteří lidé takové manipulaci snadno uvěří?“, „V čem lze v současné situaci vidět ohrožení demokracie?“, „Jakým způsobem by se tímto příběhem mohl inspirovat někdo v současné době?“

---

<sup>42</sup> ŠEĎOVÁ, K. *Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog*. Pedagogika. [online]. 4/2005. 368–381. [cit. 20. 8. 2020]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1729&lang=cs>

<sup>43</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

Pro běžnou mezilidskou komunikaci je příznačné, že otevřené otázky převládají nad těmi uzavřenými. Ve školním prostředí je to logicky naopak. Kromě samotného typu působení učitele má vliv na podobu učitelova tázání dle Švaříčka (2011) i druh vyučovacího předmětu. Zajímavé je, že právě námi sledované předměty Dějepis a Výchova k občanství se v této oblasti markantně lišily. V Dějepise dle Švaříčka učitelé kladli více otázek, jen zlomek z nich byly otázky otevřené. Ve Výchově k občanství to bylo přesně naopak.

#### **4.1.1 Zásady a pravidla kladení otázek žákům**

Komunikace učitele je pro nastolení tvůrčí atmosféry a spolupracujícího chování ve třídě naprosto klíčová. I samotné kladení otázek se může ukázat jako poměrně náročný úkol, chceme-li z výuky vytěžit co nejvíce. Opomeňme nyní organizační a výchovné otázky a zaměříme se pouze na ty vzdělávací.

Sice známým, nicméně v praxi někdy náročně implementovaným pravidlem je dostatek času na promyšlení odpovědi žáka. Vhodná délka pauzy mezi učitelovou otázkou a vyvoláním žáka k odpovědi má vliv nejen na kvalitu odpovědi, především ale může ovlivnit žáky, kteří odpovědi déle promýšlí k tomu, aby se do rozmluvy také zapojili. Za minimální časový úsek se považují tři sekundy, optimální čas na odpověď u běžné, nepříliš náročné otázky je pět až deset sekund. Více k přínosu dostatečného času mezi otázkou, odpovědí a reakcí v kapitole 4.3.2

Podstatnou součástí každé komunikace, bez výjimky i dialogické ve škole, je její neverbální složka. Učitel nesmí zapomínat mít přehled o třídě a udržovat žáky v bdělosti očním kontaktem. Zejména žáci mimo dominantní zónu mohou brzy ztrácet pozornost a do promluv se méně zapojovat.

Přesto, že dotazování je efektivním nástrojem výuky, uveďme i několik pravidel, kdy je lépe, aby si učitel svůj dotaz ponechal nebo pozdržel. Mareš, Křivohlavý (1995):

- 1) Netázat se okamžitě, když se žák ve své odpovědi odmlčí. Poskytnutím delší pauzy po skončení žákovy odpovědi zvyšujeme šanci, že žák bude ve své odpovědi pokračovat nebo na něj naváže někdo ze spolužáků. Úkolem učitele je opět okamžitě nechválit za odpověď ve stylu: „Super, někdo odpověděl přesně tak, jak jsem chtěl“ nebo naopak „Ne, tak tento žák neví, na co se ptám“, ale dát žákovi prostor formulovat své myšlenky a vcítit se tak více do jeho způsobu uvažování.
- 2) Neptat se žáka, který je evidentně nepozorný. Výchovná forma otázky jako způsob nachytání nepozorného žáka před třídou není příliš efektivním způsobem nastolování

důvěrné atmosféry ve třídě. Učitel předem ví, že žák odpověď vědět nebude, pouze se jej takovou formou dotazování snaží ponížít. Zároveň se takové chování nemusí učitelé vyplatit, pokud žák odpoví nevhodně nebo se třída začne smát, naruší to tempo celé výuky. Cangelosi (2000) doporučuje nepozorného žáka upozornit, nechat zopakovat otázku někoho jiného ze třídy a někoho dalšího nechat odpovědět. V blízké budoucnosti je pak třeba dříve nepozornému žákovi položit jinou, raději snadnou otázku a podpořit tak jeho pozornost a zájem o probírané téma.

- 3) Netázat se na osobní záležitosti před třídou. Má-li se žák cítit bezpečně, musí mít jistotu, že jej svou otázkou neuvedu do nepříjemné nebo trapné situace.
- 4) Netázat se pořád, motivovat a stimulovat pozornost žáků i jinak, například vyjádřením překvapení, nahlas promýšlet různé varianty pohledu na věc, shrnovat dosavadní myšlenky k tématu nebo pomocí humoru nadlehčit vážnost celého tématu.<sup>44</sup> Švaříček (2011) ve svém výzkumu vyzoroval, že mezi počtem položených otázek a zastoupením otevřených – produktivních otázek je tendence nepřímé úměrnosti. Vyšší počet otázek položených během hodiny učitelem může být tedy ukazatelem jejich neefektivity.<sup>45</sup>
- 5) Dávat přiměřené otázky. Žáci by neměli získat pocit, že se je učitel snaží svými otázkami nachytat nebo ukázat, jak moc je jejich poznání omezené. Otázky by měla být především příležitostí k úspěchu.<sup>46</sup> Může se snadno stát, že se učitel svým dotazováním snaží navést žáka na svůj způsob myšlení a vidění světa. Snaží se s žáky rozvíjet filosofické rozpravy, k nimž ale samotní, kupříkladu dvanáctiletí studenti, nemohli dospět. Otázky učitele by měly fungovat především jako lešení pro zónu nejbližšího vývoje žáka,<sup>47</sup> tudíž by otázka pro žáka měla být dostatečně náročná a myšlení stimulující, nicméně nesmí být úplně mimo hranice žakových znalostí a schopností.<sup>48</sup>

---

<sup>44</sup> MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*.

<sup>45</sup> ŠVAŘÍČEK, R. *Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy*. Studia paedagogica.

<sup>46</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.

<sup>47</sup> ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK, Martin SEDLÁČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*.

<sup>48</sup> Zóna nejbližšího vývoje [online], poslední aktualizace 26. 10. 2013 v 12:13 [cit. 23. 11. 2020], WikiKnihovna. Dostupné z: [https://wiki.knihovna.cz/index.php/Z%C3%B3na\\_nejbli%C5%BE%C5%A1%C3%ADho\\_v%C3%BDvoje\\_\(Vygotcky\)](https://wiki.knihovna.cz/index.php/Z%C3%B3na_nejbli%C5%BE%C5%A1%C3%ADho_v%C3%BDvoje_(Vygotcky))

## 4.2 Otázky kladené žáky

V předchozí kapitole, týkající se otázek kladených učitelem, byl učitel v roli iniciátora rozmluvy, který žákům klade otázky a tím je stimuluje k promluvám a diskusi, moderuje promluvy do formy tzv. triadické interakce, dává žákům uptake a podobně (viz indikátory dialogické výuky kapitole 1.1). Pokud se chceme zaměřit na otázky, které kladou žáci, je role učitele upozaděna. Učitel zaujímá spíše druhotnou roli, ve které se stává rezonujícím nástrojem sociálního kontaktu. V takové situaci neklade předem připravené otázky žákům, ale posouvá myšlení žáků tím, že je nechává se dotazovat na základě jejich zájmu a životní zkušenosti. Tyto žákovské dotazy poté rozvíjí a stimuluje dialog.<sup>49</sup>

Hloubce a důležitosti dialogu a probouzení otázek v žácích jsme se do jisté míry věnovali v dřívější filosofické kapitole. Připomeňme v rychlosti, že během vyučování otázkou žák manifestuje své vidění světa, jasně artikuluje své porozumění tématu, dává najevo pozornost a spolupráci s učitelem. Tázání je výrazem žákovy aktivity, svědčí o hlubších změnách v jeho osobnosti. Otázky žáků plní především motivační a pro učitele také diagnostickou funkci. Dle výzkumů, které uvádí Nystrand (2001), jsou to právě otázky kladené studenty, které jsou nejefektivnějším prvkem pro dialogickou výuku ve škole.

Jsou-li ve vyučování přítomny žákovské otázky, může se i učitel mnohé přiučit od svých žáků, získat na věc jiný náhled, pocítit jiný způsob uvažování. Nejedná se tedy pouze o efektivní metodu, ale o oboustranný rozvoj pro žáky i učitele. Dobrý učitel reflektuje svou práci a učení žáků. Právě dotazy na něj směřované mu v tomto směru mohou velice pomoci a dále ho profesně posouvat.<sup>50</sup> A v neposlední řadě právě zajímavé dotazy jsou to, co celou výuku dokáže pěkně okořenit. Mnoho učitelů bude jistě souhlasit, že radost jim ve výuce udělá právě zajímavá a hloubavá otázka, kterou žák položí. Často více než pěkně zpracovaný referát nebo na jedničku napsaný test.

Kladení otázek je bezesporu jednou z vlastností dětí. Lze si snadno všimnout, že s narůstajícím věkem se děti méně a méně ptají, ve škole to platí obzvláště. Dle Gavory (2005) zaujímají otázky žáků nanejvýše 2 % ze všech otázek, které během vyučování padnou (na učitele tedy připadá zhruba 98 % dotazů). Dalším znepokojivým údajem je, že velká část otázek, které žáci kladou, jsou organizačního charakteru, typicky: „Která strana, dvacet dva?“, „Můžeme zhasnout světlo?“ nebo: „Co máme dělat, když už to máme hotové?“

---

<sup>49</sup> HEJLOVÁ, Helena. *Výukový dialog na 1. st. ZŠ*. In: PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. *Dialog ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. s. 148–157.

<sup>50</sup> MAREŠ, Jirí a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*.



Nasnadě je jasná otázka. Jak je možné, že žáci v hodinách kladou tak málo zvědavých otázek týkajících se samotné podstaty probíraného tématu a jak toto jejich slabé „skóre“ navýšit?

#### **4.2.1 Proč nekladou otázky? – proměnné, které je třeba uvážit**

Jednou z odpovědí na otázku malého zastoupení podstatných otázek může být převládající transmisivní přístup k vyučování, který na velké části škol převládá. V takovém případě převládá monolog učitele doprovázený iluzivním dialogem jako způsobem ověření znalostí žáků. Pro frontální uspořádání je ale na místě uvést, že se jedná o obecný způsob organizace vyučování, během kterého lze v žácích probudit „hlad po vědění“ a nastolit otevřenou a zvědavou atmosféru. I samotný výklad ve frontálně uspořádané třídě může být velmi efektivním způsobem, jak žáky zaujmout, pokud je veden smysluplně a kvalitně.

Pokud si učitel dá za cíl vést ve třídě kvalitní výklad, který v žácích probudí vhledy a otázky, musí vycházet řečené z učitele samotného, musí být zapálen pro věc tak, jak ji vidí, musí mu dávat smysl. Žáci pak musí vidět, že cílem učitele je v žácích probudit vědění, ke kterému došel on sám, ne pouze reprodukovat učivo, jež je nutné si poznamenat do sešitu.

Jako zásadní proměnou tedy nevnímejme formu výuky, ale spíše přístup učitele. Učitelé (a možná mohou ze své zkušenosti mluvit za část těch začínajících) se často drží své naplánované linie vyučování. Hlavním cílem je pro ně pak především vše stihnout. Ať už se jedná o naplánované aktivity do hodiny nebo probrání učiva v rámci tematického plánu. Otázky žáků v takto svědomitě naplánované hodině narušují tempo výuky, a buďto se na ně vůbec nedostane, nebo rychlá učitelova reakce další otázky zadusí a žáci přijmou fakt, že je zkrátka nutné hlavně držet krok, případně proti takovému přístupu začnou různými způsoby bojovat a protestovat, čímž mnoho času pak paradoxně zmizí právě v důsledku nespolupracujícího chování.

Kromě ohrožení plynutí výuky mohou žakovské otázky z pohledu učitele představovat i zpochybnění a ohrožení jeho autority. Ať už se jedná o otázky, které mohou být přímým útokem na učitele (nicméně sám jsem se s takovými otázkami setkal jen výjimečně, a to u žáků s diagnostikovanými poruchami chování), nebo otázky, které jsou primárně zvědavé, učitel se ale bojí své rozpačité nebo nedostatečné odpovědi. Vždy je potřeba počítat s prvkem nejistoty, jak a na co se žák zeptá. Pro učitele je nastolení otevřenější atmosféry a dialogické výuky vždy záležitostí odvahy, kterou pro takové vyučování musí disponovat nebo nalézt. Jedině tak může dále profesně růst a podněcovat odvalu k tázání a sebepoznávání i žáky. Zkrátka: „Kdo se bojí, nesmí do školy.“

Strach z otázek může ale zásadní roli hrát především u žáků. Bereme-li v potaz obecně známý fakt, že strach a úzkost brání učení, jedná se o něco, co je třeba vzít velmi vážně. Pokud se jedná o klasické ptaní se učitele v hodině na něco před ostatními spolužáky, důvod, proč se žák nezeptá, může být jednoduše strach. Obava z odhalení vlastních nedostatků před spolužáky i učitelem, strach z odmítnutí. V kompetenci učitele je navádět žáky ke zjištění, že: „největším omylem je strach z omylu, že už raději nic neřekneme, nenapišeme.“<sup>51</sup> Pokud budou žáci od mala vedeni k tomu, že ptají se ti nejchytřejší, nikoli ti nejhloupější, stala by se kultura dotazování pro školní prostředí příznivější.

Pokud žáci přichází na 2. stupeň základní školy otevření, znovu motivování a zároveň se základním pocitem bezpečí a důvěry ve školu, je cesta k výukovému dialogu snazší. Práce s chybou, pozitivní zpětná vazba, uptake jsou nutnými předpoklady pro to, aby žáci touhu po poznávání a odvahu k otázkám brzy neztratili. Míra, do které se žáci v hodinách ptají, je z velké části vizitkou učitele, jakým způsobem se třídou komunikuje a jak vyučuje. Zásadní pro odbourání strachu a nejistot se ve třídě svobodně dle zájmu zeptat je bezesporu klima třídy. Chování žáků většinou odráží učitelův styl chování a jednání. Naprostou nezbytností je tedy otevřenost a respektující přístup doplněný o důslednost v rozhodování, stabilitu pravidel a cílevědomost práce. Důležité je zmínit, že klima třídy nemá v rukou pouze učitel, který se během vyučovací hodiny právě snaží žákům ze svého předmětu co nejvíce předat. Na klimatu se podílí celá škola, především pedagogové, kteří ve třídě vyučují. Dobře sladěná pedagogická interakce všech vyučujících, sjednocenost názorů a postupů, jakými se bude k třídě přistupovat a řešit případné neshody, je pak velmi silným podpůrným tělesem pro hladké fungování výuky ve tvůrčím a bezpečném klimatu třídy a celé školy.<sup>52</sup>

Kromě zmíněných, je zde celá řada dalších faktorů, které k malému počtu otázek ze stran žáků přispívají. Ať se jedná o skutečnost, že samotné učebnice a studijní materiály spíše předkládají hotové poznatky a otázky žákům sice kladou, nepřispívají ale už příliš k rozvoji otázek u samotných žáků. Dále již zmíněná kultura školních otázek, které mívají často zkoušející charakter a přináležejí učitelům. Dětem se hned na 1. stupni ZŠ může škola začít jevit na místo, kde zkrátka prostor pro vlastní zvědavé dotazy není. Kdo se ptá, nedával pozor nebo je hloupý. Správný a vzorný žák má hlavně správně odpovídat a mít za odpovědi jedničky.

---

<sup>51</sup> HOGENOVÁ, Anna. *Jsmo rozhovorem*. s. 86

<sup>52</sup> MAREŠ, Jirí a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*.

Jistou roli může hrát i to, že žáci ke kladení otázek nejsou vedeni, tudíž to zkrátka neumí. Buďto neví, na co by se chtěli nebo měli zeptat, anebo to sice vědí, ale neumí dotazy formulovat, nemají dostatečný počet příležitostí se této schopnosti učit.

Odpovědí může být i samotný typ školy. Z výzkumů (Gavora, 2005) vyplývá, že v méně tradičních formách vyučování žáci kladou otázek více. Důvodem je otevřené klima školy, menší počet žáků ve třídě, badatelská a aktivně založená výuka, větší podpora spontánnosti v chování a učení žáků.<sup>53</sup> Zde se opět opíráme o téma klimatu školy, které tvoří lidé na škole působící, ne tolik zaměření a vzdělávací program, který škola má.

I v rámci školy je důležitou proměnou samotná třída. Redfieldová a Rousseauová (1981) ve své metaanalýze popsaly zjištění, že v menších učebních skupinách mají učitelé otázky vyšší kognitivní náročnosti větší efekt na učení, navázání komunikace ve třídě, rozvoj dialogu a pokládání otázek spolužákům a učitelé nevyjímaje. Nystrand a spol. (2001) vyzorovali, že záleží velice i na statusu třídy. Ve třídách, o kterých mají učitelé slabé mínění, ať subjektivně získané nebo na základě objektivních faktů, například větší zastoupení žáků se slabšími výsledky, poruchami chování a učení, slabé socioekonomické zázemí, kladou žáci sice podobný počet otázek jako v „silnějších třídách“, nicméně většina otázek nestimuluje dialog, tzn. nejsou strukturované, méně navazují na předchozí promluvy a jsou méně kognitivně náročné. Zároveň z výzkumu vyplývá, že učitelé obecně ve třídách se slabším statusem méně volí dialogické formy výuky a raději přistupují k monologickému, transmisivnímu vyučování, čímž opět méně stimulují žáky ke kladení rozvitých a zvědavých otázek.<sup>54</sup>

Stejně tak je stěžejní i pojetí žáků učitelem v rámci jedné třídy. Učitel se chová odlišně k úspěšným a neúspěšným žákům. Úspěšným klade častěji kreativní a otevřené otázky, čímž je stimuluje k rozvitějším promluvám a častější participaci na výuce. Opačnou tendenci má k žákům neúspěšným. Těm klade otázky především uzavřené a reproduktivní, neúspěšní žáci i v důsledku tohoto méně ve výuce participují a kladou méně otázek.<sup>55</sup>

#### 4.2.2 Typy žákovských otázek

Z předchozích kapitol začíná být zřejmé, že žáci celkově během vyučování příliš otázek nekladou. Naším cílem bude tento fakt sledovat a bude-li to možné, změnit. Pokud budeme

---

<sup>53</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*.

<sup>54</sup> NYSTRAND, M., WU, L. L., GAMORAN, A., ZEISER, S., & LONG, D. (2001). *Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse*. Cela Research Report Number. 14005. New York: The National Research Center on English Learning & Achievement. [online] [cit. 21. 8. 2020]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461119.pdf>

<sup>55</sup> ŠEĐOVÁ, K., SUCHÁČEK, P., MAJČÍK, M. *Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy*.

analyzovat, jak a na co se žáci ptají, je třeba rozdělit žákovské dotazy do několika kategorií. Některé kategorie budeme zkoumat více, některým se naopak budeme snažit spíše vyvarovat. Otázky, které budeme v praktické části sledovat, budeme klasifikovat podle těchto typů. Gavora (2005):

- 1) **Faktografické otázky** – otázky týkající se přímo učiva jako takového. Příklad: „Proč jako nemohli žít mniši a jeptišky spolu?“
- 2) **Vysvětlující otázky** – žák nerozumí něčemu, co nutně potřebuje pro další pochopení. Příklad: „Co znamená to slovo genocida?“
- 3) **Potvrzovací** – jedná se o podobný typ jako u předchozího (druhého typu), nicméně žák už pochopení má, jen si chce být jist, že chápe správně to, co si myslí. Příklad: „Takže třeba Blesk je taky soukromé médium?“
- 4) **Procedurální** – jsou otázky, které se týkají organizace učení, pravidel, pohybu po třídě nebo administrativy. Příklad: „Můžu si sednout k Terce?“, „Kolik příkladů máme napsat k tomu třetímu cvičení?“, „Proč Jirkovi nic neřeknete, když pořád ruší?“
- 5) **Zvědavé** – jsou otázky, které žáci pokládají z vlastního zájmu, bohužel pro učitele se ale nevztahují k probíranému učivu a jsou tedy „vytržené z kontextu“. Příklad: „Kde jste stáhnul ty obrázky, které jsou v prezentaci?“, „Je pravda, že nacisti zabíjeli Židy?“ (během hodiny týkající se athénské demokracie).
- 6) **Upoutávající** – většinou se jeví jako otázky, v podstatě se ale jedná spíše o sdělení žáka, čímž se na sebe snaží strhnout pozornost, ukázat, že dává pozor, upoutat na své vědomosti nebo pouze mít možnost se nějak vyjádřit. Příklad: „Pane učitelí, vy umíte latinsky, cože?“, „Já jsem jenom chtěla říct, že kousek tam odtad' má babi chatu.“
- 7) **Sabotující** – posledním typem otázek jsou právě ty otázky, kterých se učitelé nejvíce bojí, přesto, že se vyskytují naprosto ojediněle. Spočívají v cíleném narušení výuky, případně nachytáním učitele na chybě nebo poukázáním na jeho nedostatky. Příkladem mohou být otázky typu: „To tady jako musíme sedět ještě deset minut?“, „Když použiji pravidlo STOP, budu moci jít brzy domů?“. Samozřejmě hodně záleží na kontextu položení otázky. Někteří žáci otázku nemyslí ve své podstatě špatně, nicméně hodinu tak buďto v očích učitele, nebo přímo nevědomě sabotují.<sup>56</sup>

Naším cílem samozřejmě je, aby žáci kladli především faktografické nebo objasňovací otázky, pokud možno dostatečně zkoumavé a zvědavé, zkrátka takové, ze kterých lze usoudit, že jim v onu chvíli jde o pravou podstatu věci.

---

<sup>56</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*.

### 4.3 Co může napomoci tomu, aby se žáci více ptali

Důvodů, proč žáci nemají zájem se v hodinách dotazovat, případně se zeptat bojí nebo nevědí jak, je více. Zde se zaměříme na obecné formy, které mohou cestu k dialogu a otázkám ulehčit a lze je praktikovat každým učitelem.

Vedle forem a metod výuky hraje naprosto klíčovou roli v pedagogickém procesu již zmíněná komunikace. Především komunikace mezi učitelem a žákem může výrazně ovlivnit to, jakým způsobem se žáci do výuky zapojí a kolik prostoru k otázkám jim učitel poskytne. Hovoříme o emocionální stránce komunikace, která se skládá z pěti oblastí (Gavora, 2005): autorita, empatie, akceptace, entuziasmus, aktivní naslouchání. Právě tuto emocionální stránku komunikace mohou učitelé snadno opomíjet v důsledku zaměřenosti na učivo a nutnou administrativu.

#### 4.3.1 Emocionální stránka komunikace

Je bez pochyby, že bezpečné a tvůrčí prostředí je, a to především u mladších dětí, nutno vyhranit jasnými pravidly a jistotou v roli učitele. K tomu je nutná přirozená, žáky uznaná autorita učitele, vycházející z jeho korektnosti a odborné profesionality. Přísnost a tvrdé vymáhání pravidel je záležitostí hlavně vynucené autority, její role je ovšem v našem kontextu upozaděná. Aby pravidla a fungování dialogu postupovalo, musí učitel během hodiny třídu neustále sledovat a udržovat s žáky oční kontakt. Díky tomu udrží žáky déle soustředěné a zároveň mu to umožní budovat autoritu.<sup>57</sup>

Učitel by měl být při komunikaci schopen otázky žáků v duchu předpokládat, měl by být s to uvažovat pohledem žáků a rozumět jejich pocitům. Hovoříme o známém pojmu empatie. Díky empatii učitel lépe porozumí dotazům ze strany žáků a snáze jim odpovědi pomůže rozpravit další zájem o dané téma. Nemusí se jednat pouze o vrozenou schopnost, již učitel disponuje, anebo nedisponuje a má zkrátka smůlu. Je možné, a troufnu si říci nutné, se v rámci profesního rozvoje v této schopnosti trénovat. K tomu patří i schopnost žáky přijímat. Ne pouze respektovat žakovu osobnost a nahlížet na něj bez předsudků, zejména ale také být mu schopný tuto akceptaci ukázat ve svém jednání. Příkladem může být i zdánlivá maličkost jako nechat žáka dokončit promluvu nebo zajímavou práci, pozitivně oceňovat jeho úspěchy, reálně uvažovat o zajímavých nápadech, pracovat se zpětnou vazbou od žáků, povzbuzovat

---

<sup>57</sup> Tamtéž

v práci, zdvořile s ním hovořit. V případě kritiky použít formu akceptujícího odmítnutí. Základem je, aby žák, pochopil, že přesto, že udělal chybu nebo se zachoval špatně, na vztahu k němu se z mé strany nic nemění a stále ho plně respektuji, nemůžu ale přijmout a dále tolerovat to, jak se právě chová. Velmi dobře to lze formou údivu, např.: „Takhle se přeci normálně nechováš.“ nebo: „Davide, co to děláš, co se teď děje?“

S akceptací úzce souvisí další možná zřejmá věc, a sice aktivní naslouchání. Učitel by měl pozorně naslouchat žakově promluvě a jít v tomto ohledu vzorem ostatním spolužákům. (Právě naslouchat ostatním spolužákům dětem na základní škole často dělá potíže a znemožňuje to fungování diskuzních forem učení). Problém často nastává, když je učitel „o krok napřed“, tudíž očekává konkrétní odpověď a vlastně žáka plně neposlouchá. Může se tedy stát, že v žakově odpovědi slyší něco jiného, než žák opravdu říkal. „*Snaží – li se někdo to, co mu jiný chce říci už předem zadržet tvrzením, že to ví, nemůžeme mluvit o porozumění.*“<sup>58</sup> Této časté chyby, kdy učitel ulpívá na svém poznávacím schématu a snaží se jej dále předávat dětem, je třeba se vystríhat. Nutno připustit, že přemýšlení nahlas, demonstrace, jak lze uvažovat (například u výuky cizích jazyků nebo matematiky) může být funkční metodou. Jedná – li se ale o hodnocení a uvažování v diskusi, měl by učitel podporovat uvažování, které náleží žákovi, ne se jej snažit navést na to své a poté jej z toho ještě například zkoušet.<sup>59</sup>

Pátým elementem pro funkční emocionální stránku komunikace je učitelovo nadšení. Nejen nadšení pro učivo, ale také nadšení pro samotnou diskusi a dotazování žáků. Žáci by měli vědět, že učitele nejen obsah učiva, ale i samotný výukový proces s žáky baví a je rád, pokud se aktivně zapojují a ptají.<sup>60</sup>

Stále musíme mít na paměti, že žáci musí vidět, že nejde pouze o obsah, ale především o ně. Pokud by se jednalo pouze o věc, poznání, kterého bychom společně dosáhli, by bylo odosobněné. Učitel na sebe musí přenést riziko, které s osobním dialogem otevírá. „*Neprobudím člověka, nezískám ani samu možnost najít člověka, pokud pro své přesvědčení, pro svou věc a pro toho druhého neriskuji.*“<sup>61</sup>

Rozmluva studenta a učitele má tedy své kořeny v předchozích promluvách a dialozích. Na základě komunikace, kterou učitel vůči žákům nastaví, se dále konstruuje to, jaké klima ve

---

<sup>58</sup> GADAMER, Hans-Georg a Jan SOKOL. *Člověk a řeč*. s. 51

<sup>59</sup> HEJLOVÁ, Helena. *Výukový dialog na 1. st. ZŠ*. In: PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. *Dialog ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. s. 148–157.

<sup>60</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*.

<sup>61</sup> MACHOVEC, Milan. *Smysl lidské existence*. s. 93

třídě je a jak se žáci ptají nebo zapojují do diskuse. Učitel musí alespoň z části vědomě stimulovat interakce ve třídě tak, aby se tak konstruovaly další budoucí interakce. Skrze funkční komunikaci a stimuly tak roztáčet kola učení. Tím, že se podaří některé žáky pro téma zaujmout a zahrnout do rozmluvy, roste i počet dalších žáků, kteří se do rozmluv zapojují. S tím se zvyšuje i četnost otázek. Je to takový dobrý začarovaný kruh. Akce vyvolává reakci. S otázkami žáků přibývá i dalších otázek od jejich spolužáků, až můžeme lavinovým způsobem docílit toho, že se budou schopni a ochotni tázat ve výuce všichni žáci.<sup>62</sup>

#### **4.3.2 Dostatečné intervaly mezi otázkami a odpověďmi**

V kapitole pojednávající o otázkách kladených učitelem jsme zmínili důležitost času pro žáky na rozmyšlení odpovědi. Gavora (2005) tento interval mezi otázkou učitele a vyvoláním/odpovědí žáka označuje jako Pauza 1. Jak bylo dříve již zmíněno, tato pauza by měla trvat alespoň 3 sekundy. Zdánlivá banalita má dle výzkumů dalekosáhlé důsledky. Nejen, že se více žáků zapojuje do rozmluvy, odpovědi jsou lepší a strukturovanější, žáci mají celkově i více času otázku a následnou odpověď vstřebat, a tudíž si z hodiny i více zapamatují. Zásadní zjištění pro nás je ovšem také to, že na základě dostatečně dlouhé Pauzy 1 se zvyšuje i počet otázek položených žáky. Dostatečný čas na odpověď pozitivně ovlivňuje i samotného učitele. Ten v jeho důsledku klade různorodější otázky stimulující myšlenkové operace vyššího stupně, lépe zapojuje žáky do rozhovoru, více se zaměřuje na méně aktivní a pomalé žáky.

Zmíněná Pauza 1 pro nás tedy bude zásadní při sledování dotazování žáků ve snaze jejich skóre navýšit. Gavora dále uvádí ještě neméně důležitou Pauzu 2. Tou je interval mezi ukončenou odpovědí žáka a reakcí učitele na ní. Učitel by neměl okamžitě chválit nebo kárat, případně rozvádět žakovu odpověď nebo chrlit další otázku, opět by alespoň 3 sekundy měl být prostor pro žáka, aby případně v rozmluvě pokračoval, a především pro ostatní spolužáky, aby odpověď vstřebali. Dobře nastavená Pauza 2 má pro výukový proces podobné výsledky jako jsme popsali u Pauzy 1.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> NYSTRAND, M., WU, L. L., GAMORAN, A., ZEISER, S., & LONG, D. (2001). *Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse.*

<sup>63</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci.*

## 4.4 Vnitřní dialog

Základním předpokladem pro to, aby žáci během vyučování kladli otázky a vstupovali do dialogu je jejich rozvinutá intra komunikace<sup>64</sup>, tedy komunikace, kdy žák hovoří (buďto přímo verbálně, častěji ale pouze vnitřně, beze slov) sám se sebou. Nemyslíme ale vnitřní komunikaci typu: „Sakra, kolik ještě zbývá do konce hodiny?“, pro naše pojetí je důležitý vnitřní dialog, kterým si žák vyhmatavá své postoje, možnosti a náhledy. Skrze takový vnitřní dialog je schopen růstu, nalézat sebe sama. Tento vnitřní dialog může být i pouhým zájmem, pochopení nedostatečného porozumění, které poté vyústí v otázku. Právě i díky schopnosti vést vnitřní dialog může žák lépe porozumět stanoviskům ostatních a vést rozhovor na úrovni s porozuměním pro druhé.<sup>65</sup> V zastavení se ve vnitřním dialogu může student poznat chvíli svobody a autenticity. To mu může v danou chvíli nebo později se lépe rozhodnout a směřovat své další učení.

Z hlediska kognitivních procesů je vnitřní dialog podstatný pro zpracování nových poznatků a zapracování jich do již vytvořených myšlenkových struktur, postojů a dovedností. Vnitřním dialogem se tak člověk zdokonaluje po v kognitivní i osobnostní rovině.<sup>66</sup> Princip dialogu, ať vnitřního nebo interpersonálního, zkvalitňuje proces učení žáka.

---

<sup>64</sup> GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*

<sup>65</sup> MACHOVEC, Milan. *Smysl lidské existence*

<sup>66</sup> KOLÁŘ, Zdeněk. *Dialog ve vyučování.*



## 5 Akční výzkum – žákovské otázky ve výuce

V předchozích, teoreticky zaměřených kapitolách, jsme vystihli podstatu, důležitost a postupy pro dialogickou výuku a kladení otázek na základní škole. Nutno podotknout, že v dostupné literatuře je téměř vždy kladen důraz na dialog a diskusi žáků, případně na formy a podmínky kladení dotazů ze strany učitele. Otázkám žáků se ve svých publikacích v českém prostředí věnuje především Klára Šedřová, obecně, jak se zdá, je ale téma zkoumání žákovských otázek podceňované. Právě na otázky přicházející ze strany žáků v učitelské praxi se v této 5. kapitole, která má povahu praktické části práce, zaměříme. Výzkum žákovských otázek jsem realizoval formou akčního výzkumu.

### 5.1 Metodologie výzkumu

#### 5.1.1 Podstata akčního výzkumu

Akčním výzkumem označujeme způsob zkoumání, kdy výzkumná činnost je součástí každodenní praxe výzkumníka, ten je tak v rovnocenném postavení s aktéry. Typicky se akční výzkum realizuje právě v pedagogice a školním prostředí. Výzkumníkem je tady v takovém případě samotný učitel nebo skupina učitelů, dalšími aktéry jsou nejčastěji žáci, případně rodiče a ostatní kolegové z učitelského sboru. Zkoumanou „akcí“ je pak nejen samotná výuka a data, která při ní můžeme vysledovat, ale zároveň i jednání a zkušenosti učitele. Učitel se tak dostává do role výzkumníka i zkoumaného, jedním ze předních cílů se pro něj stávají proměnné, jež mohou vést ke zlepšení jeho praxe v budoucnosti. Samotní účastníci (učitel a žáci) jsou zde cílem, kterému má tento výzkum být přínosem. Ve své podstatě se ze strany učitele jedná o sebereflexi pedagogické situace s cílem kvalitnějšího pedagogického působení a větší sebejistoty a spokojenosti se svou prací. Díky akčnímu výzkumu se učitelům naskytnou nové otázky a témata pro profesní růst, ale především se daří řešit některé problémy školní praxe a zavádět funkční inovace a postupy.<sup>67</sup>

Zjednodušeně se jedná o cyklus intervencí a následných reflexí akčního plánu. Na rozdíl od klasického empirického výzkumu je zkoumaná realita více dynamická. Plán a průběh výzkumu se s postupem času může měnit. Výsledky, s nimiž výzkumník pracuje, jsou subjektivní, závěry a zobecnění mohou být ale přínosnou inspirací a odrazovým můstkem pro další učitele potýkající se s podobným problémem nebo nevyřešenou otázkou. Samotná data

---

<sup>67</sup> NEZVALOVÁ, D. *Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy*. e-Pedagogium [on-line], 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 28. 11. 2020]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>

i závěry jsou méně objektivní a přesné, přínos je především v jejich autenticitě. Akční výzkum zachycuje realitu se všemi světlými a stinnými stránkami, výzkumník (v našem případě učitel s jedinečnou osobností a rolí) je přímo vtažen do dění v daném čase se všemi proměnnými a situacemi, které plánuje i neplánuje.<sup>68</sup>

### 5.1.2 Východiska a cíle

Otázkou tohoto akčního výzkumu se staly otázky. Konkrétně otázky, které položí žáci během výuky. V předešlých kapitolách jsem se na základě dostupné literatury vynasnažil vystihnout důležitost pokládání otázek ze strany žáků ve výuce. Ve své krátké praxi začínajícího učitele na základní škole jsem měl radost z každé zvědavé otázky, kterou žáci položili, brzy jsem se začal ale tázat sám sebe: „Proč se žáci neptají více? Proč se ptají jen někteří žáci? Mají moji svěřenci dostatečný prostor se během hodiny vyjádřit a zeptat?“ Vycházel jsem z předpokladů uvedených v teoretické části, a sice takových, že má výuka podléhá stejným zjištěním a závěrům, jež jsou uvedeny v předešlých kapitolách.

Cílem výzkumu bylo jednak monitorovat, jaké otázky typově žáci kladou, ve kterých situacích se táží a na jakých proměnných toto záleží. Dále nabídnout postupy a možnosti, jak otázky v žácích probouzet, anebo je alespoň kladení otázek učit, udělat z toho pro žáky téma. V závěru jsem si dal za cíl reflektovat zjištění z akčního výzkumu a navrhnout poučení a další nápady pro běžnou učitelskou praxi.

Vedlejším cílem pro mě osobně samozřejmě bylo v mých žácích zvýšit zájem o předměty Dějepis a Výchova k občanství. Prostřednictvím zapojení žáků do výuky skrze dotazy jsem sledoval cíl zvýšit u žáků pocit významnosti předmětu a s ním i jeho oblibu. Zde jsem vycházel z teoretického předpokladu Hrabala a Pavelkové (2010), že vyučovací předmět plní své funkce, pokud je pro žáky přitažlivý, přiměřeně náročný a žák si uvědomuje jeho význam.<sup>69</sup>

### 5.1.3 Metodika výzkumu

Sledování otázek žáků a jejich analýzu jsem zaměřil formou akčního výzkumu. Vycházel jsem z hypotéz, vlastní zkušenosti a praxe a stanovoval výzkumné otázky, na něž jsem hledal odpovědi. Výzkum se v této části opírá pouze o data z mé praxe. Dílčí části vyučovacích hodin jsem zaznamenával buďto písemně formou pedagogického deníku, nebo

---

<sup>68</sup> JANÍK, T. *Akční výzkum pro učitele: Příručka pro teorii a praxi*. [online] Brno, 2003 [cit. 28. 11. 2020]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP\\_ZPM/um/um/TJ\\_akcni\\_vyzkum.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

<sup>69</sup> HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

audiozáznamem. Významným podkladem se pro mě staly též otázky položené žáky skrze online aplikaci Google Classroom. Dílčí přepisy audiozáznamů a příklady položených otázek připojuji v přílohové části.

Výzkum byl prováděn jako vedlejší produkt vyučovacích hodin Dějepisu v 7., 8. a 9. ročníku ZŠ a hodin Výchovy k občanství v 7. a 9. ročníku ZŠ v druhém pololetí školního roku 2019/2020 a začátku školního roku 2020/2021. Vycházel jsem z otázek svých svěřenců na ZŠ s RVJ Bronzová 2027, Praha 13, kde jsem od září 2018 působil. Inspirací pro realizaci výzkumu a zaměření na promluvy žáků se mi stal akční výzkum na ZŠ Radlická na jaře roku 2019. Zde jsem si společně s dr. Vlčkovou stanovil za cíl sledovat žáky při diskusi a navrhnout východiska, jak žáky vést ke zlepšení argumentace, emočního odstupu od tématu, vzájemného naslouchání a v neposlední řadě také kladení otázek. V pravém slova smyslu se jednalo o mou první vědomou snahu rozvíjet u žáků dialogickou výuku.

Pokud v prepisech nebo popisech výukových situací používám formulaci učitel, jedná se o mě. V době, kdy jsem sbíral poznatky a tvořil tuto práci, jsem byl dvacet čtyři nebo dvacet pět let starý začínající učitel, jenž pracoval na částečný úvazek čtyři dny v týdnu a ve volných chvílích se věnoval svým nedokončeným studijním povinnostem. Vyučovací hodina je standardně čtyřicet pět minut dlouhá jednotka. Zkoumané třídy byly běžné heterogenní skupiny, většinou zhruba o dvaceti žácích.

Výzkum a závěry praktické části práce se opírají o kvalitativní i kvantitativní data. Jednak jsem pozoroval, v jakých situacích žáci otázky kladou a jaká je kognitivní úroveň a zaměření jimi položených otázek, dále jsem zaznamenával počet otázek ze strany žáků položených v jednotlivých vyučovacích hodinách, a to celkově i dle jednotlivých typů.

#### **5.1.4 Limity výzkumu**

Jedná se o akční výzkum z mé praxe, vzorek zkoumaných otázek není tedy příliš široký. Vycházím z dat vyučovacích hodin jednoho učitele – mě, již stanovené hypotézy a předpoklady jsou subjektivně zabarvené, stejně tak jako navržené postupy a vypořádané závěry. Zároveň jsou všichni zkoumaní žáci žáky jedné základní školy, není zde cílem porovnávat různá školní prostředí a atmosféru školy. Vztah a atmosféra v jednotlivých třídách a hodinách byly posuzovány dle mých subjektivních pocitů a zkušeností práce se třídou, nepracoval jsem zde s dotazníky ani cílenou zpětnou vazbou. Ohlasy a zpětnou vazbu dělám pravidelně ohledně organizace a koncepce výuky, dále pak jako sebereflexi učení žáků, ne ovšem ohledně atmosféry ve třídě nebo pocitů žáků z naší vzájemné komunikace.

Práce zkoumá výhradně otázky ze strany žáků položené ve frontálně uspořádaném vyučování. Jedná se především o otázky ze strany žáků k učiteli. Nenabízím zde způsoby, jak vést žáky k aktivnímu tážení se například ve skupinové práci nebo jiné organizaci výuky. Pro mou smůlu jsem si v předchozích obdobích svého působení nezaznamenával dotazy žáků během mimoškolní výuky, plánované exkurze do muzeí a galerií na jaro 2020 se už poté kvůli epidemiologickým opatřením nemohly konat.

Otázky žáků hrály důležitou roli a byly pro mě cílem od začátku mé praxe učitele na základní škole. Zásadním tématem, jež jsem se rozhodl zkoumat, se pro mě staly v průběhu školního roku 2019/2020. Tento školní rok přinesl do vzdělávání, co se týče jeho formy, jednu zásadní změnu – distanční výuku. Jednalo se o zásah do způsobu výuky, se kterým téměř nikdo v tak rozsáhlé míře nepočítal. Zde jsem tedy byl nucen svou původní představu nejen o výuce a organizaci učiva, ale i zkoumání kladení otázek ze strany žáků obměnit. Akční výzkum tedy kombinuje pohled na kladení žákovských otázek jak v prezenční výuce, tak ve výuce distanční. Z obou forem nabízí spíše ochutnávku a inspiraci k dalšímu zamyšlení. Nutno ale dodat, že neplánovaná a zpočátku nevíтанá distanční výuka mi otevřela mnohé možnosti a dotazování žáků online může být přínosným aspektem k tomuto tématu.

### **5.1.5 Struktura praktické části**

Právě v důsledku zavedení distanční výuky do škol jsem se v akčním výzkumu zaměřil na zkoumání otázek ve dvou základních perspektivách. Jedním z témat jsou otázky žáků položené v běžné prezenční výuce. Zde zkoumám jednak otázky, které si na žácích jakýmkoliv způsobem „vynucuji“ jako zadání úkolu (kapitoly 5.2.1, 5.2.2 a 5.2.3), v dalších částech poté reflektuji otázky, které žáci pokládali samovolně spontánně v průběhu výuky (kapitola 5.2.4).

V dalších kapitolách (5.2.5 – 5.2.8) se tématem stávají otázky položené během distanční výuky. Zde se z pohledu tří různých tříd věnuji opět takzvaně „vynuceným otázkám“, jež byly součástí zadání online úkolu. Analyzuji, jaké otázky žáci kladli a jaké bylo zastoupení jednotlivých typů otázek. V další kapitole poté nabízím pohled a stručné srovnání kladení spontánních otázek dle zájmu a potřeb žáků v distanční výuce prostřednictvím videokonferencí.

V každé kapitole uvádím příklady položených otázek. Otázky položené skrze aplikaci Google Classroom jsem přepsal tak, jak byly položeny se všemi gramatickými chybami a nepřesnostmi. Stejně tak i prepis otázek položených v rozhovoru ústně ze záznamu přepisují

tak, jak jsem otázku slyšel s případnou nespisovností. V jednotlivých kapitolách jsou uvedeny vždy příklady otázek, případně části dialogů. Zkoumané otázky včetně jednoho konkrétního přepisu hlasového záznamu vyučovací hodiny jsou k nalezení v přílohách. Pro přepis audiozáznamu jsem vycházel z transkripčních pravidel Lefstein a Snell (2014), jež jsou též uvedeny v přílohách.

## 5.2 Témata zkoumání otázek žáků

Pojďme začít částí práce, která se v důsledku změn v době zkoumání stala nakonec v porovnání s původním plánem kratší. Nejdříve nabídnu několik metod a způsobů, jak kladení otázek žáků zapojit do výuky formou zadání práce ze strany učitele a doplním o své poznatky a příklady, jak kladení otázek probíhalo. Poté se krátce zastavíme u otázek, které se staly spontánní součástí frontální výuky kombinující dialogickou formu vyučování.

### 5.2.1 Otázka jako závěrečná součást referátu před třídou

V rámci Výchovy k občanství v 7. ročníku jsem dvakrát po sobě realizoval část výuky týkající se významných osobností a národní historie referátovou formou. Žákům jsem dal za úkol zvolit si osobu z historie nebo někoho se zajímavým příběhem ze své rodiny a dle zadaných kritérií o něm před třídou během dvou minut krátce pohovořit. Jednou z podmínek, jež jsem zadal, byla otázka, kterou mají žáci položit svým spolužákům na závěr samotného povídání. Jak má znění otázky vypadat již součástí zadání nebylo (pouze jsem doporučil, že čím zajímavější otázka bude, tím lépe). Přesné zadání práce v písemné podobě je k nalezení v příloze č. 1.

#### *Výzkumné otázky a předpoklady*

Cílem takto zvolené formy výuky bylo především zmapovat schopnosti žáků vyhledávat a prezentovat informace před třídou, dále upevnit sounáležitost třídy skrze společnou zkušenost a v neposlední řadě vést žáky ke vzájemné zpětné vazbě, učit se hledat klady v přednesu a podněty ke zlepšení u svých spolužáků.

Pro naše zkoumání bylo ale klíčovou částí kladení otázek. Tu můžeme rozdělit do tří oblastí:

- 1) Jakou otázku v rámci zadání práce zvolí jednotliví referující?
- 2) Jaké otázky v rámci zpětné vazby od spolužáků poté zazní ze třídy?
- 3) Jakou strategii může učitel použít, aby žáci kladli častěji zajímavé otázky?

U první výzkumné oblasti byl záměr jasný – sledovat, jakou otázku žáci položí v případě, že si téma nastudovali a měli dostatek času otázku promyslet. Vycházíme z předpokladu, že pro

žáky bude položení otázky jako součást zadání referátu před třídou novým prvkem. Budou otázky, jež si žáci mohli z klidu domova připravit, zajímavé a diskusi stimulující? Nebo budou žáci vycházet spíše z testovací povahy školního dotazování a otázky budou spíše faktické a znalosti ověřující?

U druhé výzkumné oblasti vycházíme z předpokladu, že žáci budou na promluvu svého spolužáka reagovat kladně a budou mít tendenci klást více otázek k přednesenému referátu. Otázkou tedy je, jestli se budou zajímat o téma a více se ptát v případě, že se netážou učitele, ale svého spolužáka. Na co v referátu se budou spolužáci ptát? Bude počet dotazů záležet na tématu, způsobu přednesu nebo například na tom, kdo právě mluví? Zároveň lze zkoumat, jaká je atmosféra ve třídě a jak vstřícní k sobě žáci jsou.

Třetí oblast vychází z učitelovy reflexe výzkumu. Může učitel nějakým způsobem efektivně podpořit žáky v rozmýšlení a strukturaci připravených otázek? Jaké postřehy mohou být přínosné pro zlepšení nejen mé praxe?

### *Průběh výzkumu*

Prvně jsem takové zadání uskutečnil u svých žáků na podzim 2018, tehdy ještě bez tendence více zkoumat položené otázky a analyzovat všechny aspekty. Hluběji jsem se na analýzu zaměřil o dva roky později na podzim 2020. V druhém, zkoumaném období, celkově proběhly čtyři vyučovací hodiny, na kterých zaznělo celkem dvanáct referátů. Dále jsme se bohužel nedostali kvůli uzavření škol v důsledku zhoršení epidemie koronaviru.

Referující žáci v daném čase přednesli svoji práci, poté nastal prostor pro třídu na hodnocení, tedy pochvalu povedených částí a doporučení, co zlepšit pro příště. Zároveň byl vždy vymezen prostor pro dotazy k referátu. Žáci v roli posluchačů byli vyzýváni, aby si svoje postřehy a otázky psali, v případě aktivního zapojení ve zpětné vazbě byli kladně hodnoceni. Celkový záznam témat jednotlivých referátů a položených otázek je k nalezení v příloze č. 1.

První zkoumaná hodina nebyla na otázky příliš plodná. Všechny tři žákyně přednesly pěkný referát, dvě poté ale zakončily uzavřenou reproduktivní otázkou jako například: „Kolik měl sourozenců?“, pouze jedna z otázek se ptala nad rámec obsahu referátu a sice: „Ví někdo, podle čeho získal Masaryk své prostřední jméno?“ Jedná se sice také o uzavřenou otázku, zásadním rozdílem ale je, že odpověď (Charlotta Garrigue) v referátu nezazněla, tudíž žákyně pouze nezjišťovala, jestli dávali spolužáci pozor, ale ptala se na jejich prekoncepty a širší znalosti. Ze strany poslouchajících žáků zazněla na této první hodině pouze jedna skromná

otázka: „Jak umřel?“ Dal jsem si tedy za cíl v příští hodině žáky více oceňovat za zpětnou vazbu a vybízet ke kladení otázek po zaznění referátu.

O týden později se struktura otázek ze stran referujících prakticky opakovala. Dvakrát zazněla uzavřená otázka tážající se po faktech řečených ve vystoupení, pouze jedna otázka se opět ptala na vědomosti navíc, konkrétně: „S kým si Karel Gott zazpíval poslední duet?“ Na rozdíl od předešlé hodiny ale celkem padlo pět otázek takzvaně „z publika“. Zde je třeba zmínit, že tři otázky žáci položili po zaznění referátu, kde žákyně hovořila o své prababičce. Zazněly otázky jako: „Co je paličkování?“, „Proč tam nebylo něco o komunistech?“. Zajímavá byla role žáka, který má ve třídě poměrně velký vliv přesto, že je vnímán učiteli i spolužáky jako problémový a často výuku narušuje. Právě on položil dvě z pěti otázek a věnoval referátům pozornost.

Při třetí hodině úroda otázek prudce klesla. Všichni tři referující na závěr položili kontrolní zjišťující otázku, ještě více zarážející bylo, že i přes mou snahu a vybídky se nikdo ze třídy na nic dalšího nezeptal. Pokusil jsem se tedy několik otázek položit sám jako vzor, jak se lze dále ptát, nicméně žádná otázka nepadla přesto, že mnoho žáků ochotně a konstruktivně podávalo zpětnou vazbu svým spolužákům ve stylu: „Byly tam zajímavé informace“, „Mluvila jsi nahlas a srozumitelně“, „Mně se to zdálo docela krátký“. Důležité je zmínit, že při této hodině nebyl přítomen v předchozím odstavci zmíněný silný a rušivý žák.

Čtvrtá a bohužel poslední zkoumaná hodina konečně přinesla chvíli, kdy referující žákyně položila zajímavou otázku k diskusi. S podivem je, že se jednalo o velmi tichou a nenápadnou žákyni, která nemá ve třídě velký vliv. Referát o Vladimíru Khavkinovi<sup>70</sup> zakončila otázkou: „Myslíte si, že se podobná věc stane s koronavirem?“. Krásná otázka propojující obsah řečeného s aktuální situací. Otázka nemá jednoznačnou odpověď a rozvíjí diskusi. Takovouto otázku jsem zřetelně před třídou ocenil i jako vzor s předpokladem, že by se žáci v příštích hodinách mohli odvážit pokládat více takto spekulativní otázky. Nutno dodat, že drobnou diskusi se po této otázce podařilo rozvinout. Následný dotaz „z publika“ položil ovšem pouze zmíněný rušivý žák a sice: „Co je cholera?“ – otázka velmi namístě, žákyně to ve svém vystoupení totiž nevysvětlila.

---

<sup>70</sup> Vladimír Khavkin = Waldemar Haffkine - francouzský bakteriolog ukrajinského původu. Významný pro vynález vakcíny proti choleře a moru na přelomu 19. a 20. století. Zdroj: Waldemar Haffkine [online], poslední aktualizace 15. 11. 2020 v 12:11 [cit. 23. 11. 2020], Wikipedia. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/Waldemar\\_Haffkine](https://en.wikipedia.org/wiki/Waldemar_Haffkine)

## *Možné závěry*

Žáci si mohli v klidu připravit k tématu jakoukoliv otázku, z dvanácti položených jich ale devět bylo kontrolního, testovacího typu, pouze jedna byla s nejednoznačnou odpovědí rozvíjející diskusi. Může se tedy zdát, že žáci vnímají pod zadáním: „Položte otázku“, spíše: „Otestujte vaše spolužáky“. Můžeme namítat, že žáci jsou na spekulace a diskuse v sedmé třídě ještě poněkud malí, na druhou stranu to může svědčit o tom, že škola svou kulturou opravdu staví otázku do pozice zkoušení a ověřování znalostí a žáci takové chápání přejímají. Dalším důvodem může být, že žáci zkrátka část zadání položit otázku nevnímali jako důležitou součást vystoupení a ve své přípravě se zaměřili především na vyhledání potřebných informací a přípravu na přednes před třídou.

Reakce žáků na jednotlivá vystoupení potvrdila předpoklad, že jednotlivým referátům budou věnovat pozornost a budou se snažit své spolužáky spíše podpořit. Stále častěji se v průběhu měsíce objevovala v rámci zpětné vazby i drobná kritika, nejčastěji formou doporučení. K celkovému počtu dvanácti referátů padlo ale ze třídy celkem pouze osm smysluplných otázek vázících se k tématu. Nejvíce, celkem tři, padly v situaci, kdy žákyně nehovořila o historické osobnosti, ale o své prababičce. Můžeme předpokládat, že osobní téma žáky zaujalo více než někdy možná abstraktní osoba, o které letmo zaslechli v hodinách vlastivědy. Nepotvrdil se zde ale předpoklad, že v návaznosti na promluvy svých spolužáků budou žáci pokládat více dotazů než při klasickém povídání učitele.

Rozhodně musíme zvýraznit povšimnutí o dynamice otázek ze strany třídy. Zde se potvrdilo zjištění uvedené v teoretické části (kapitola 4.3.1), že žáci kladou otázky v návaznosti na to, jak se zapojují i ostatní ze třídy. Ve chvíli, kdy nebyl ve třídě přítomen výrazný žák, nepadla ani jedna otázka. V případě, že se tento žák začal ptát, ochotněji položil otázku i někdo jiný ze třídy. Právě zde můžeme hledat otázku na odpověď, proč jsou některé třídy obecně aktivnější a táží se více. Pokud jsou přítomni žáci s velkým vlivem, kteří atmosféru nejistoty z otázky rozpustí, může to mít zásadní vliv na zapojení ostatních žáků. Naopak se nepotvrdil předpoklad, že by žáci svými otázkami reagovali na některé spolužáky více a na některé méně v důsledku vztahů a pozice ve třídě. Větší roli zde v zásadě hrála přitažlivost tématu a dynamika a nastavení v danou dobu ve třídě.

Dalším zajímavým postřehem se pro mě stala skutečnost, že nelze předpokládat, jakou otázku žák položí podle jeho výkonů a mnou připisovaného nadání pro studium. Někteří zvědaví žáci s velmi dobrými výsledky, kteří se běžně do hodin aktivně zapojují, položili reproduktivní



a celkem nezajímavé otázky, naopak pěkně promyšlené a zajímavé otázky padaly často od nenápadných a spíše méně úspěšně vnímaných žáků.

### *Doporučení a výstupy*

Pokud si přeji, aby otázka položená v závěru připraveného vystoupení nebyla pouze formálním splněním mnou stanoveného zadání, ale zpětnou vazbou pro mě o způsobu, jak žák nad tématem přemýšlí, a zároveň podnětem pro diskusi ve třídě, pouhé zadání: „Na závěr položte zajímavou otázku do třídy“, nestačí. Lépe je tedy v takovém případě specifikovat zadání ve stylu: „Zamyslete se nad něčím, co může být u tématu zajímavé, problémové, na co by vás zajímal názor ostatních.“ Aby se ale nejednalo pro žáky o příliš abstraktní a nejasnou formulaci, je na místě udělat z kladení otázek pro žáky téma.

Důvodem, proč žáci na závěr referátu kladli hlavně reproduktivní otázky je nejspíše to, že referát je shrnutí informací, v našem konkrétním případě informací o osobě. Zde pak žáci předpokládají, že informace je třeba znát a reprodukovat. Logicky se při přípravě svého vystoupení zaměří tedy na obsah, který budou prezentovat a položení otázky je jen drobná tečka na závěr pro splnění požadované struktury referátu. Zároveň je pro žáky reproduktivní otázka snazší z hlediska odpovědi, nemůže se jim tak stát, že by položili otázku, na kterou neznají odpověď.

V takovém případě je nasnadě žáky seznámit se základními typy otázek a pohovořit o tom, co je dobrou otázkou. Žáci si to mohou zkusit nanečisto například ve třídě. V případě, že je třída funkční kolektiv, mohou požádat jednoho z žáků, aby si na chvíli stoupl nebo se posadil na židli před tabulí. V tu chvíli můžeme promýšlet neosobní otázky, z jejichž odpovědí bychom měli možnost žáka lépe poznat. Tématem může být třeba jen žákova mikina. Například otázka: „Není mu v té mikině horko?“ nebo: „Co se mu na té mikině asi líbilo, že si ji vybral“ jsou „dobré“ otázky, v porovnání s otázkou: „Jakou má ta mikina barvu?“ Na takto jednoduchém rozlišení můžeme žákům jasně předvést, který typ otázky rozvíjí diskusi a další poznávání a přemýšlení o tématu, a který je pouze formálním splněním úkolu: „Polož otázku“.

V případě, kdy žáky seznámíme s možnostmi, jak lze pokládat zajímavé spekulativní otázky, je poté možné přímo zakomponovat i samotný způsob položení otázky do hodnocení předneseného referátu. Žáci tak budou při své přípravě přikládat této části zadání větší váhu.

Mým cílem při takto koncipovaných vyučovacích hodinách nebylo vynucovat si otázky i na žácích, kteří se nacházeli v roli posluchačů, spíše je v tom podpořit i z hlediska utužování

vztahů v kolektivu. Pokud je mým cílem, aby otázky k předneseným referát vždy nějaké zazněly, mohu pokládat vzorové otázky já a doufat, že v příště se zapojí i některý z ostatních žáků. Zde opět můžeme s žáky zkusit drobný trénink reakcí otázkou na řečený obsah.

### **5.2.2 Otázka na závěr hodiny**

Jako další způsob vedení žáků k tázání, jsem zvolil vymezený čas na dotazy na závěr hodiny. Tuto taktiku jsem využíval v případech, že jsem se třídou měl poslední hodinu a žáci se zpravidla v závěrečných pěti minutách konce hodiny pravidelně dívali na hodiny a někdy si postupně začínali i nenápadně balit věci. Přirozeně tedy na závěru hodiny nekladli příliš mnoho otázek, jelikož to vnímali jako zdržení před odchodem na oběd.

Rozhodl jsem se poslední tři až čtyři minuty těchto vyučovacích hodin vyhrazovat na otázky. Žáky jsem k tomu vybízel někdy i velmi zřetelnou a nesmlouvavou formou ve stylu: „Nyní je prostor na tři vaše dotazy, ptejte se, pokud se nebudete ptát vy, budu se ptát já, stejně neskončíme dříve.“ Můžeme si tedy pokládat výzkumnou otázku: Budou žáci klást více otázek, pokud k tomu budou mít přímo vymezený čas? Budou takto vynuceným způsobem otázky zajímavé nebo pouze takové, aby byla splněna podmínka určitého počtu položených dotazů?

#### *Průběh a závěr*

Zvolený postup jsem realizoval na konci zimy 2019 před uzavřením škol v hodinách Dějepisu v 8. ročníku, opět poté během krátkého období docházení do školy na začátku školního roku 2020/2021 v hodinách Výchovy k občanství v 9. ročníku. V příloze č. 2 jsou k nalezení jednotlivé položené otázky i s datací.

Nastávaly situace, kdy žáci s žádnou otázkou nepřišli, a tudíž jsem pokládal otázky já – zjišťovací i spekulativní otázky typu: „Které státy bychom na konci 19. století mohli považovat za mocná impéria?“ nebo: „Jak je možné, že se Evropané vůči Afričanům cítili nadřazení?“. V takových situacích se jednalo o klasické opakování na závěr formou frontálních otázek, v některých případech jsem volil metody psaných otázek nebo odpovídání ve skupinách.

Nutno ale dodat, že nastávaly i situace, kdy zajímavé a zvědavé otázky přicházely ze strany studentů, příkládám několik příkladů: „Co se touto dobou dělo v Asii, třeba v Číně?“, otázka položena v hodině věnované rozložení sil v Evropě v polovině 19. století. Zde můžeme krásně vidět, že žák rozmýšlí dějiny z širšího kontextu a nespokojí se pouze s výkladem o dějinách Evropy.

„Byl teda komunismus dobrej nebo špatnej?“, zaznělo v hodně týkající se revoluce a vzniku sociálního hnutí v Evropě v polovině 19. století. Touto otázkou mi žákyně napovídá, že začíná rozumět původnímu záměru socialistických, potažmo komunistických myšlenek, a zároveň má jisté povědomí o totalitních komunistických režimech dvacátého století. Dále hledá, co je dobré a přikládá tomu význam.

„Mě by zajímalo, jak zemřela Milada Horáková.“, otázka, kterou položil spíše nenápadný žák na závěr opakovací hodiny práva. Jedná se o typicky zvědavou otázku, která ovšem podpořila napětí, jež vzniklo ve třídě po poslechu části nahrávky soudního procesu s M. Horákovou.

Přesto, že tuto taktiku prostoru na dotazy na závěru hodiny nebylo možno zkoumat příliš hluboce a dlouhodobě, můžeme vyslovit zjištění, že žáci se zpravidla se zájmem ptají rovnou v průběhu hodiny. Pokud jsou vyzváni k tomu, aby v závěru hodiny položili otázku, pokládají buďto otázky, které je v tu chvíli napadnou a nemusí souviset přímo s tématem, nebo naopak nekladou žádné otázky. Pokud jsou k pokládání otázek v závěru hodiny nuceni, někteří volí snadnou formu otázky jako splnění úkolu. Nejedná se tedy o problém, že by na dotazy nebyl dostatečný prostor, spíše je lépe nechávat prostor na dotazy v rámci jednotlivých témat v průběhu hodiny a závěr věnovat spíše shrnutí a reflexi hodiny. V závěru hodiny dotazy mohou zaznívat, nicméně pravděpodobně jich nebude příliš.

Lze občas závěrečnou část hodiny vyhradit i na otázky položené písemnou formou. Buďto lze žáky požádat, aby si otázku napsali a poté ji vyslovili před třídou, druhou možností je nechat je dotaz napsat na lísteček, který poté odevzdají. Nutno dodat, že v druhém případě je nutno do další hodiny na lístečky žáků připravit odpovědi, anebo se k položeným otázkám vrátit alespoň formou diskuse. Při takovéto formě je nutné počítat s větší časovou náročností.

### **5.2.3 Otázka položená předmětu nebo artefaktu**

Tato drobná kapitola je spíše nápadem, jak lze zakomponovat kladení otázek do úvodní hodiny Dějepisu, případně ale i jakéhokoliv jiného předmětu, majícího povahu vědy nebo nauky. Rád bych se o něj podělil, jelikož v obou případech se mi tato motivační metoda ve výuce k mému překvapení vydařila.

Na jedné z prvních hodin Dějepisu jsem svoje žáky 6. třídy na podzim 2018, a stejně tak i o rok později v roce 2019, požádal, aby se rozhlédli kolem sebe ve třídě, opustili svou lavici a položili otázku něčemu, co vidí ve třídě. Otázek může být více a mohou být téměř jakékoliv. Mým původním záměrem bylo spíše vyvést žáky z komfortní zóny a na chvíli je zvednout z lavic, výrazně vyšší cíle jsem si nekladl. Po krátké chvíli, kdy žáci chodili po třídě, jsem

nechal ty odvážnější z nich položené otázky sdílet. Překvapila mě jejich variabilita a zajímavost: „Zeptal jsem se, jak je ta židle stará.“, „Já jsem se zeptal těch kytek, proč je nikdo nezalévá.“, „Mně zajímalo, co je ta věc tam pod tou tabulí.“

K mému překvapení se žáci ani v jednom případě nebáli do takto nezvyklé aktivity zapojit. Jejich otázky jsem poté využil k povídání o tom, že právě až s otázkou se předměty a věci kolem nás stávají prostředkem pro poznání. Dobře lze na tuto metodu navázat například výkladem nebo učením o archeologii, která se zabývá předměty, které v minulosti lidé brali jako samozřejmosti kolem sebe. V rámci výuky o historických pramenech lze podobné otázky klást předmětům, které žáci přinesou z domova.

Dalším zajímavým postupem, jak pracovat s otázkami žáků, může být zřídit ve třídě nástěnku nebo plakát, kam se budou zásadní a zajímavé otázky z výuky zaznamenávat. Díky tomu žáci uvidí, že položení otázky není pouze drobnou úvodní aktivitou, ale že v rámci badatelské výuky a poznávání jejich dotazy oceňuji a příkládám jim nejen já, ale i ostatní spolužáci, význam.

#### **5.2.4 Spontánní otázky položené během výuky**

Nyní se obsáhleji zastavíme u hůře sledovatelné proměnné, a sice otázek, které žáci položili v průběhu výuky dle svého zájmu. Proměnných a způsobů, jak žáky ke kladení otázek vést je mnoho, zmíněny jsou v kapitolách 4.2 a 4.3. Zde nabídnu pohled celkem na tři vyučovací hodiny realizované na začátku školního roku 2020/2021. Jednalo se o hodinu Dějepisu v 7. třídě, též Dějepis v 8. třídě a Výchovu k občanství v 9. třídě. Všechny vyučovací hodiny se shodovaly frontálním uspořádáním, snahou vést s žáky dialog a otázkami je vést k zapojení do výuky. Díky pravidelnému prostoru pro dotazy se měli příležitost relativně bezpečně ptát i méně smělí žáci. Jednotlivé hodiny si byly poměrně blízké svou strukturou. Často byla úvodní nebo závěrečná část hodiny motivační a opakovací, velký podíl ale neslo nové učivo.

Hlavním zaměřením zde je, jaké typy otázek žáci kladou a v jakém kontextu. Také pak kolik žáků ze třídy se do hovorů zapojuje a jakým způsobem. U každé hodiny krátce nastíním průběh a téma výuky, popíšu četnost a strukturu otázek a v neposlední řadě popíši zjištění a výstupy z jednotlivých hodin. Blíže se zaměřím na hodinu Výchovy k občanství v 9. třídě, z jejíhož průběhu je v přílohách k nalezení celý přepis audiozáznamu vyučování. Zde se pozastavím i nad komunikací učitele a jeho zvládnání jednotlivých principů dialogické výuky. Na závěr shrnu několik poznatků a doporučení pro práci se spontánními dotazy během vyučování.

### *Spontánní dotazy žáků 7. třídy v hodině Dějepisu*

Žáků sedmé třídy (táž třída jako v kapitole 5.2.1 – otázka na závěr referátu ve Výchově k občanství) bylo celkově ve zkoumané hodině přítomno 24, z toho 7 chlapců a 17 dívek. Jednalo se o třídu, která neměla na škole příliš dobrou pověst především pro svou živost a obtíže s dodržováním pravidel. Z hlediska výkonů a prospěchu se jednalo o průměrnou skupinu se zastoupením slabých i silných žáků. Téma, které připadlo na sledovanou výuku v pondělí 5. 10., bylo mnišství a duchovenstvo ve středověké společnosti. Hodina byla zčásti organizační, žáci dostávali opravené testy, poté následovalo opakování, krátký výklad, práce s učebnicí, kontrola a reflexe hodiny. Nutno uvést, že se jednalo o hodinu, ze které jsem ve výsledku neměl vůbec dobrý pocit, i to pro nás může být ale cenným podkladem. Příklady jednotlivých otázek uvádím v dalších odstavcích, všechny žákovské dotazy jsou k dohledání v příloze č. 3.

V úvodní části hodiny dle očekávání převažovaly procedurální otázky vážící se k třídnickým věcem nebo testu, dále pak při samostatné práci s učebnicí. Otázek organizačního (procedurálního) typu padlo celkem šest od pěti různých žáků. Příkladem může být: „Jak je to s tím příspěvkem?“ nebo: „A stačí vypsát ty povinnosti čtyři?“

Během hodiny se významně projevoval výrazný žák zmíněný v kapitole 5.2.1 (otázky v závěru referátu). Jedná se o zvědavého žáka s nadměrným intelektem, ale také poruchou chování a ADHD. Právě od něj se objevily i formy otázek, které nejsou ve výuce příliš běžné. Jednalo se o zvolání nebo průpovídky řečnického typu, na které žák neočekává odpověď, ale snaží se jimi upoutat pozornost a „řící si své“, v podstatě bychom je mohli označit za otázky sabotující. V případě, kdy dostal zadání a měl vyhledat několik odpovědí v textu, spontánně zvolal: „Jak to mám ale vědět?“, dále pak v jiné části hodiny poznamenal: „Pane učiteli, vy umíte latinsky, cože?“

Téma organizace klášterního života a povinnosti mnichů vzbudily celkem slušný počet zvědavých faktografických otázek k tématu, celkem osm. Pro osvěžení a uvedení do kontextu uvádím tři příklady: „Mohli to dělat?“, „Proč jako nemohli bejt mniši a jeptišky spolu?“, „Pane učiteli, existuje dneska nějaký klášter?“ Ve všech případech se jedná o dotazy přímo k tématu. Žáci hledí na jiná pravidla a uspořádání života v minulosti a snaží se je porovnat se současností. Také se trochu ze zvědavosti ptají možná i na to, co stejně v podstatě vědí. Pouze v jednom případě byl dotaz položen po mém uvedení: „Má k tomu dnešku někdo nějakou otázku?“ Ve všech ostatních případech se žáci hlásili během výuky.

Zde je nutno uvést jednu důležitou skutečnost. Všech těchto osm otázek k tématu položili pouze dva žáci. V následujících sledovaných hodinách se do dotazování v této třídě zapojili další čtyři žáci, dohromady tedy šest žáků. Položené otázky byly promyšlené a na místě, nicméně celkově se jednalo pouze o necelých 25 % žáků třídy. Největší podíl otázek na sebe strhl právě zmíněný výrazný žák. Zde ovšem nelze tvrdit, že by jeho dotazování významně probouzelo i ostatní žáky, jako se to zdálo v případě dotazů k předneseným referátům. V tomto případě jeho promluvy mohly mít spíše opačný efekt. Pokud jeho otázky plnily roli vázání pozornosti a byly příliš časté, výuka tím byla narušena a ztrácela na dynamice, ostatní žáci mohli být frustrováni a méně soustředěni.

*Dějepis v 8. třídě, příklad hodiny, kdy žádná žakovská otázka k tématu nepadla.*

Zkoumat otázky položené ze strany žáků první vyučovací hodinu od 8.00 ráno se ukázalo jako bláhový nápad. Třída, ve které bylo sice jen 17 žáků, nebyla obecně příliš aktivní a nepanovala v ní nejlepší atmosféra. Tématem se ve čtvrtek 1. 10. stal osvícenský absolutismus. Postupně jsme ve frontálním uspořádání prošli opakováním osvícenství metodou Pětilístek, výkladem o osvícenském absolutismu Marie Terezie a Josefa II, prací s mapou, s učebnicí a shrnutím pomocí videa na závěr. Z mého laického pohledu začátečníka hodina, od které si lze slibovat spolupráci žáků. Ta nutno říci byla. Žáci celkem ochotně pracovali, nerušili, odpovídali na dotazy, samostatně pracovali s mapou a učebnicí. To vše zní hezky, jen v hodině nedělali to, oč mi jde v zásadě téměř nejvíc, neptali se. Padly celkem dva dotazy od neaktivnější a nejmotivovanější žákyně: „Můžeme otevřít okno?“, „Máme si to psát do sešitu?“.

Jak je to možné? Bylo téma nezajímavé? Byla hodina málo dynamická? Panovala ve třídě z nějakého mě neznámého důvodu špatná atmosféra? Nedával jsem dostatečně najevo, že dotazy jsou na místě? To vše mohlo hrát roli, nutno podotknout, že i v této třídě dotazy běžně jsou. V této situaci mě napadá možná podceňovaná okolnost – umístění hodiny v rozvrhu.

Mareš a Křivohlavý (1995) popisují zajímavé, nicméně ne příliš překvapivé zjištění ohledně kvality vyučovacího procesu v závislosti na dni a hodině vyučování. Dle jejich analýz jsou z tohoto hlediska dny úterý a středa pro vyučovací proces kvalitnější oproti ostatním dnům v týdnu. V průběhu dne je to pak druhá a třetí vyučovací hodina, kdy jsou žáci nejbdelejší a neaktivnější.<sup>71</sup> Studie naznačují, že v dospívání s hormonálními změnami se u dětí posouvá spánkový cyklus. Děti mají tendenci usínat i vstávat později, což má za následek horší výkony

---

<sup>71</sup> MAREŠ, Jiří a JARO KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

v ranních hodinách.<sup>72</sup> Zvláště u žáků 8. a 9. tříd to můžeme často pozorovat v praxi, příkladem mohou být odposlechnutá prohlášení: „Ráno by byli nepoužitelní, to jim ten test dám radši až zítra, to máme hodinu v deset.“ Také sám na mých vyučovacích hodinách pozoruji, že v pozdějších hodinách jsem více rozmluvený a energický, žáci mohou do jisté míry tak zrcadlit nastavení učitele.

Důvodem mého malého neúspěchu v tomto případě tedy může být i umístění vyučování v rozvrhu na první vyučovací hodinu od 8.00 a má neschopnost s ohledem na to výuku plánovat. Jedná se o dovednost, kterou přisuzuji spíše zkušenějším učitelům, nicméně výzva do budoucna to může být.

### *Výchova k občanství v 9. třídě, vyučovací hodina zasypána otázkami*

Do třetice zakončíme sledování spontánně kladených otázek v prezenční frontálně uspořádané výuce u nejstarších žáků základní školy. Ve čtvrtek 8. 10. bylo na šesté vyučovací hodině (12.45 -13.30) přítomno 24 žáků. Hodina byla v porovnání se dvěma výše zmíněnými hodinami nejméně pečlivě připravena. A jak už to někdy bývá, takové hodiny se často povedou nejvíce, hlavně co se týče komunikace s žáky a dialogické výuky. Tématem hodiny byly práce a brigády, práce načerno a typy dohod. Významnou úvodní část hodiny jsem věnoval povídání o aktuální situaci. Probíhaly totiž volby do krajských zastupitelstev a Senátu Parlamentu ČR.

Opět bylo mým cílem sledovat hned několik proměnných. Typově jaké otázky žáci kladou? Kolik žáků z celkového počtu se do výuky zapojí položením otázky? Jsem dostatečně podporující v kladení otázek? Jak na otázky reaguji, rozvíjím dialog? Dávám dostatečné Pauzy 1 a Pauzy 2? V jakých situacích a ve které části hodiny padá nejvíce otázek?

Vycházel jsem z předpokladu, že aktuální a prakticky zaměřená témata jako volby, práce a brigády, budou pro žáky dost přitažlivé a projeví o ně zájem. To se ovšem vyplnilo jen zčásti. V následujících podkapitolách budu popisovat svůj přístup a komunikaci v hodině odosobně z role výzkumníka, své jednání budu označovat jako jednání „učitele“. Poměrně obsáhlý přepis audiozáznamu z celého průběhu vyučovací hodiny je k dispozici v příloze č. 4.

### **Zapojení žáků do výuky**

Hodina probíhala zdánlivě dialogicky. Učitel se často tázal, dával prostor pro dotazy žáků. Většinou probíhal rozhovor mezi učitelem a některým z žáků. Učitel vyvolával v hodině vždy

---

<sup>72</sup> ULRICOVÁ, Petra. *Psychohygienu spánku žáků ve věku 11–19 let*. [online] Brno, 2007 [cit. 21. 11. 2020]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/uiyf3/Psychohygienu\\_spánku\\_zaku.pdf](https://is.muni.cz/th/uiyf3/Psychohygienu_spánku_zaku.pdf). Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Doc. PhDr. Evžen Řehulka, CSc.

pouze dobrovolníky, všem žákům hlásícím se s dotazem dal prostor. Celkem během hodiny položil směrem k žákům 40 otázek. Z celkových 24 žáků se do hodiny zapojilo promluvou (alespoň 1 odpovědí) 13 žáků. Z těchto žáků se 8 (Dan, Karolína, Majda, Matyáš, Agáta, Vojta, Noya a David) zapojilo pouze odpovědí na otázku, celkově v hodině zaznělo 38 odpovědí na otázku ze strany učitele.

4 žáci (Justýna, Dominik, Václav, Jana) se zapojili odpovědí, ale zároveň i kladli otázky k tématu. Třináctým žákem, který se do výuky aktivně verbálně zapojil, byl Marek, který pouze pokládal otázky. Celkem těchto 5 žáků položilo v hodině 13 otázek. V jednom případě se jednalo o dotaz, na který navazovaly hned dvě další rozvíjející a upřesňující otázky, absolutně tedy ze strany žáků zaznělo 15 otázek nebo promluv mající povahu dotazu. Všechny otázky byly faktografické a zaměřené na probírané téma. Žáci se ptali v případě, kdy je téma nebo diskutovaný problém zajímavý nebo si chtěli něco ujasnit.

Žáci se ptali spontánně, někdy v návaznosti na vyzvání učitele: „Máme k tomu nějaké otázky?“. Častěji ale bez vyzvání ve chvíli, kdy zrovna potřebovali. Otázky zaznívaly v první polovině hodiny (mezi 10. a 20. minutou) po vysvětlení a shrnutí proběhlých voleb. Příkladem takových otázek mohou být: „Když se spojí ty strany, tak pak když jakoby vyhrajou, tak potom oni musejí zůstat spolu nebo se můžou nějak rozdělit?“, „Co se dělá s tím zbytkem, který nepostoupili do druhého kola?“ nebo: „Kolik mají ty senátoři plat?“. Žáci se zajímali o mé postoje k volbám, velmi typická otázka, na kterou je třeba se u tématu politika a volby připravit, jsou: „Můžete nám už říct, koho jste volil?“, „Jestli jste volil, pane učiteli, ANO.“.

Další vlna dotazů zazněla v závěrečné části kolem 35. minuty během výkladu a vysvětlování pracovních dohod. Opět pro ukázkou připojuji několik příkladů: „Jestli když mam dohodu o pracovní činnosti, tak jestli když odpracuju třeba jenom měsíc a pak už tu práci nebudu dělat, tak jestli dostává podporu“, dále: „Když máte placenou praxi, tak to zařizuje škola nebo vy?“



Tabulka č. 1 – Přehled počtu žákovských promluv, hodina Výchovy k občanství, 9. třída

Žáci, kteří se zapojili odpovědí		Žáci, kteří se zapojili otázkou	
Jméno žáka	Počet odpovědí	Jméno žáka	Počet otázek
Noya	7	Noya	-
Jana	6	Jana	1
Václav	4	Václav	4 (+2)
Justýna	3	Justýna	2
Majda	3	Majda	-
Vojta	3	Vojta	-
Dominik	3	Dominik	2
Karolína	2	Karolína	-
Matyáš	2	Matyáš	-
Agáta	2	Agáta	-
David	2	David	-
Dan	1	Dan	-
Marek	-	Marek	2
nezjištěno	-	nezjištěno	2
Celkem	38	Celkem	13 (+2)

### Proměnné ze strany učitele

Učitel zvolil pro větší část vyučovací hodiny vedení rozhovoru se třídou. Dále se ve vyučovací hodině věnoval vysvětlování pojmů a souvislostí názorně s tabulí, žáci krátce pracovali s textem a videem. Celkem učitel položil během vyučovací hodiny 40 otázek, některé z nich i několikrát zopakoval. Ve většině případů se jednalo o reproduktivní, někdy až návodné otázky, na které učitel znal odpověď. Zde tedy o pravém navazování dialogu nemůže být řeč. Příkladem takové návodné otázky může být: „Třetina republiky volila do senátu, a kromě Prahy volili všichni ... Karolíno?“. Zde žákyně pouze doplní za učitele odpověď. Dále vyučující často opakoval a doplňoval otázky k textu, se kterým žáci pracovali. Vedle

uvedených 40 faktografických otázek položil učitel také velké množství organizačních a téměř řečnických otázek, nejčastěji ve formě: „Rozumíme?“. Jedná se o snahu získat si pozornost žáků v rámci výkladu a alespoň zdánlivě od nich získat zpětnou vazbu. Právě otázky k diskusi s možností zapojení více žáků v této vyučovací hodině zde ale nalézt nemůžeme.

Učitel velmi často opakoval položené otázky dvakrát nebo i vícekrát za sebou buďto ve stejném znění, anebo parafrází. Tím dal žákům prostor promýšlet odpověď, vyplnil tak zmíněnou a požadovanou Pauzu 1 mezi položením otázky a vyvoláním žáka k odpovědi. V případě, kdy žák na otázku odpověděl nebo položil dotaz, učitel ale reagoval vždy téměř okamžitě. Pauza 2 byla tedy dodržena pouze málokdy. Na nejasné dotazy nebo nepřesné odpovědi reagoval učitel celkem přívětivě, někdy ale žáky nenechal plně dokončit svou promluvu, v takové případě je jedná o nedostatky v Pauze 2, ale také v emocionální stránce komunikace a respektujícímu přístupu k žákům.

Učitel kladl otázky frontálně, nechával odpovídat vždy dobrovolníky. Tím poměrně aktivně zapojil do výuky některé žáky, bohužel z celkových 24 se ale 11 žáků nezapojilo do hovoru k tématu před třídou ani jednou. V takovém případě je nutno připomenout náročně splnitelný princip kolektivnosti. Na jednu stranu se do výuky hovorem zapojilo 13 žáků a celkem se v jednotlivých monolozích střídali, téměř polovina žáků se zde ale otázkou ani odpovědí nezapojila

V hodině panovala dobrá a uvolněná atmosféra, lze předpokládat, že strach se ptát nebyl na místě. Učitel používal velmi hovorový jazyk. V důsledku volnějšího vedení hodiny ale v závěru přibýval ve třídě šum a nekázeň. V závěrečné části hodiny učitel zkracuje prostor pro žáky, aby vše stihl, a můžeme sledovat, že se do promluv zapojuje stále méně žáků a učitel musí spoléhat pouze na osvědčené „tahouny“.

#### *Závěry ze spontánního dotazování během vyučovacích hodin*

Z výsledků vyplývajících nejen z výše uvedených vyučovacích hodin můžeme pozorovat, že žáci mají obecně při výkladu nebo diskusi nad určitým tématem tendenci se ptát. Nejčastěji padají faktografické nebo potvrzovací otázky k tématu, dále pak organizační. S otázkami, jejichž cílem je pouze upoutat pozornost, jsem se setkal pouze ojediněle u žáků se specifickými poruchami chování. Vyloženě sabotující otázku jsem během své praxe nezaznamenal.

Běžně se protne zájem o problematiku, nutkání přijít věci na kloub a zároveň překonání nejistoty z dotazu přibližně u pětiny žáků ve třídě. Tito žáci mohou svými dotazy a promluvami navodit otevřenější a více dialogickou atmosféru. Tázat se mají tendenci více žáci, kteří se zapojují i při odpovědích. Zároveň někteří žáci často odpovídají a při hodině aktivně pracují, dotazy ale příliš nekladou. Málokdy se stává, že by některý z žáků byl tichý a kladení otázek by byl jediný způsob, kterým by se zapojoval do hovorů.

Žáci se v případě otevřené a tvůrčí atmosféry hlásí o slovo a dotazy kladou běžně v průběhu výuky. Výzva učitele a daný prostor na dotazy se mi příliš efektivní neukázaly. Naopak to může v některých situacích vypadat lehce uměle, často je formulace: „Nějaké otázky?“ vnímána spíše jako zdvořilostní tečka na závěr. Důležitější tedy je, aby žáci s jistotou věděli, že na jejich dotazy prostor opravdu je.

Otázky žáků nelze naplánovat stejně jako jejich naladění a zaujetí tématem. Proto nemusí být právě jejich otázky cílem každé hodiny. Lze předvídat, že k tématu, které se žáků týká a již k němu mají prekoncepty nebo dokonce zkušenosti, bude možností rozvinout diskusi více než v případě vysvětlování nového učiva a pojmů.

V případě zkoumané hodiny Výchovy k občanství v 9. třídě se zde výstupy shodovaly se závěry z dostupné literatury a poznatků uvedených v teoretické části o zastoupení verbálních projevů. Zhruba 35 minut z vyučovací hodiny probíhaly verbální projevy, ve zbytku času žáci pracovali s textem, sledovali video nebo si zapisovali do sešitu. Nutno dodat, že promluvy žáků dohromady tvořily něco málo přes 10 minut. Toto zjištění mě poněkud zarazilo. Stejně tak jako poctivá analýza mých promluv a způsobu kladení otázek a vedení řízeného dialogu. Během a po skončení sledované hodiny jsem nabyl dojmu, že žáci byli zaujati a aktivně se ptali, hodina byla vlastně velmi povedená. Až po zpětné analýze dat jsem si všiml, že hovořil a dotazy kladl pouze zlomek žáků ze třídy, zbytek zaujal pozici posluchače. Nebýt zajímavých dotazů od aktivní pětičky žáků, jednalo by se v podstatě pouze o mnou řízené monology.

Autodiagnostika komunikace během vyučovacího procesu s pomocí audionahrávek se mi ukázala jako velmi přínosná a efektivní. V průběhu vyučovací hodiny, kdy učitel sleduje čas, práci žáků a průběh hodiny, se velmi těžko plně soustředí na vlastní projev a míru zapojení žáků do vyučování. Snadno lze podlehnout iluzi, že žáci se zapojovali často a v hojném počtu. Až po pořízení audionahrávky (případná videonahrávka by byla samozřejmě efektivnější, nicméně techniky a byrokraticky výrazně náročnější) se lze plně soustředit na promluvy žáků. Dalším funkčním způsobem se mi ukázala vzájemná hospitace. Hospitující kolega nebo

kolegyně si může snadno dělat záznamy, kteří žáci se zapojili do hodiny a kterým žákům učitel věnoval v hodině méně pozornosti.

Na základě tohoto výzkumu se lze pak plně soustředit a zaměřit i na méně výrazné a opomíjené žáky a nespokojit se pouze s pocitem, že žáci se mnou v hodině mluvili a výuka byla tedy dynamická. Výzvou k odpovědi lze celkově více zapojit do výuky i méně motivované žáky, dostatečnými Pauzami 1 a 2 poté navodit otevřenější a více tvůrčí atmosféru ve třídě.

### **5.2.5 Položení otázky jako úkol pro žáky 8. ročníku v distanční výuce Dějepisu**

Vzhledem k epidemiologické situaci a opatřením, které nastaly v průběhu praktického výzkumu žákovských otázek v mé výuce, se otevřela možnost zkoumat kladení otázek žáků online. Žáci přešli ve zkoumaném období na distanční výuku dvakrát. Poprvé na jaře 2020, podruhé na podzim 2020. Učební platformou se na škole, kde jsem učil, stala aplikace Google Classroom, kde žáci měli od učitelů materiály ke studiu, zadané úkoly a s postupem času i odkazy na videokonference.

Zadání otázky, jako součást úkolu, se zde pro mě stalo funkční formou, jak získat od žáků zpětnou vazbu a ujištění, že se s materiálem seznámili a porozuměli mu, zároveň to pro mě byla možnost zkoumat, jaké otázky u daných témat převažují a co je pro žáky nejzajímavější nebo čemu naopak ještě plně nerozumí. Ve třech kapitolách zde shrnu postřehy z otázek, které žáci položili „vynuceně“ jako součást úkolu, ve čtvrté kapitole nabídnu pohled na spontánní dotazování během online videokonferencí. V případě, že se jedná o přepisy mnou zadaných úkolů nebo žákovských odpovědí z aplikace Google Classroom, vkládám formulace napsané tak, jak byly se všemi nepřesnostmi a gramatickými chybami. V takové případě rozlišuji od hlavního textu kurzivou.

Hned první úkol, který dostali žáci 8. ročníku po uzavření škol a přechodu na distanční výuku v polovině října, bylo tedy položit otázku k tématu. Žáci měli k dispozici prezentaci a výkladové video s tématem *První fáze Velké francouzské revoluce* (do popravy francouzského krále Ludvíka XVI), úkolem bylo do týdne splnit úkol položením otázky k tématu. Přesné zadání úkolu znělo takto:

*Promyslete, co jste se naučili, co vás zaujalo nebo co byste potřebovali ještě lépe znát. Vaším úkolem bude položit k tématu jednu otázku (pokud bude zajímavá, můžeme se o ní poté pobavit na Google Meetu).*

Forma a obsah otázky byl tedy pouze na žácích. Formulace zadání byla schválně rozepsána více, aby žáci dostali prostor klást typově rozmanité otázky dle své potřeby a zájmu. Takto zadaným úkolem před námi stojí hned několik otazníků:

- 1) Budou žáci schopni položit písemnou otázku, pokud je to součástí úkolu?
- 2) Jaké otázky budou žáci klást? Přistoupí k položení otázky jako k nutnému splnění úkolu a položí tedy jednoduchou reproduktivní otázku testovacího typu, na niž se dá odpověď snadno nalézt v materiálu, anebo se budou ptát dle svého hlubšího zájmu?
- 3) Dojde k častému opakování jedné otázky nebo bude každý dotaz jedinečný?

### *Výsledky a závěr*

Stejně materiály i zadání úkolu ve stejně stanoveném čase ode mě dostali žáci všech tří osmých tříd, celkem 51 žáků. Včas otázku k tématu dodalo 40 žáků, pojďme se tedy zaměřit na jejich formulace.

K mému milému překvapení nejvíce otázek, celkově 15, začínalo zájmenem proč. Žáci se ptali, proč něco nějak bylo nebo naopak nebylo. Jednalo se tedy o zvědavé otázky k tématu, na něž se nedala odpověď přímo najít v příložených materiálech. Celkem šestkrát se objevila otázka typu: „*Proč byl Ludvík XVI. popraven?*“ Nejedná se o otázku svědčící o vysokých myšlenkových operacích, ale zkrátka vystihuje alespoň jistou snahu lépe porozumět důvodům za určitou událostí. V kategorii „proč“ se ale objevily i zajímavější myšlenky, jako třeba: „*proč nejprve dobyli Bastilu a ne Versailles?*“ nebo „*proč vyšší moc nevěděla jak to mají rolníci? to tam nejezdili se podívat, jak jejich lid pracují nebo, jak to tam vypadá?*“ V těchto otázkách již můžeme vidět hlubší zamyšlení nad ostatními okolnostmi a možnostmi situace. V prvním případě lze přinejmenším pozorovat, že si žák pamatuje sídlo francouzského panovníka, jímž byl zámek ve Versailles a logicky tedy usuzuje s ohledem na něj. V druhém případě se žákyně snaží vcítit do situace a povědomí lidí v minulosti.

Na pomyslném druhém místě se umístila kategorie vyjasňujících otázek, nejčastěji začínající zájmenem jak. Jednalo se buďto o zvědavost, jak to bylo ve skutečnosti nebo jak se situace dále vyvíjela. Zde nám lépe k porozumění pomůžou opět přímo příklady odevzdaných otázek: „*Mě by zajímalo jaké zbraně použili lidé na dobytí bastilli*“ nebo „*Mě by zajímalo co se stalo po tom když je popravily kdo byl ten kdo řekl at je popravy a kdo potom vládl*“ Objevila se ale i velmi pěkná otázka aplikující znalost z historie na současnou situaci: „*Dobrý večer pane učiteli. Jelikož je to téma dosti moderní (Obzvláště pro Bělorusko),jak se snažila Francouzská vláda a šlechta bojovat proti revoluci?Zabíjelo se málo,nebo se vláda snažila zabít každého*

*občana s myšlenkou revoluce?*“ U takových otázek se více než zdá, že téma v žácích vzbudilo jistý zájem a úkol položení otázky je pro ně příjemnou možností se dále zeptat.

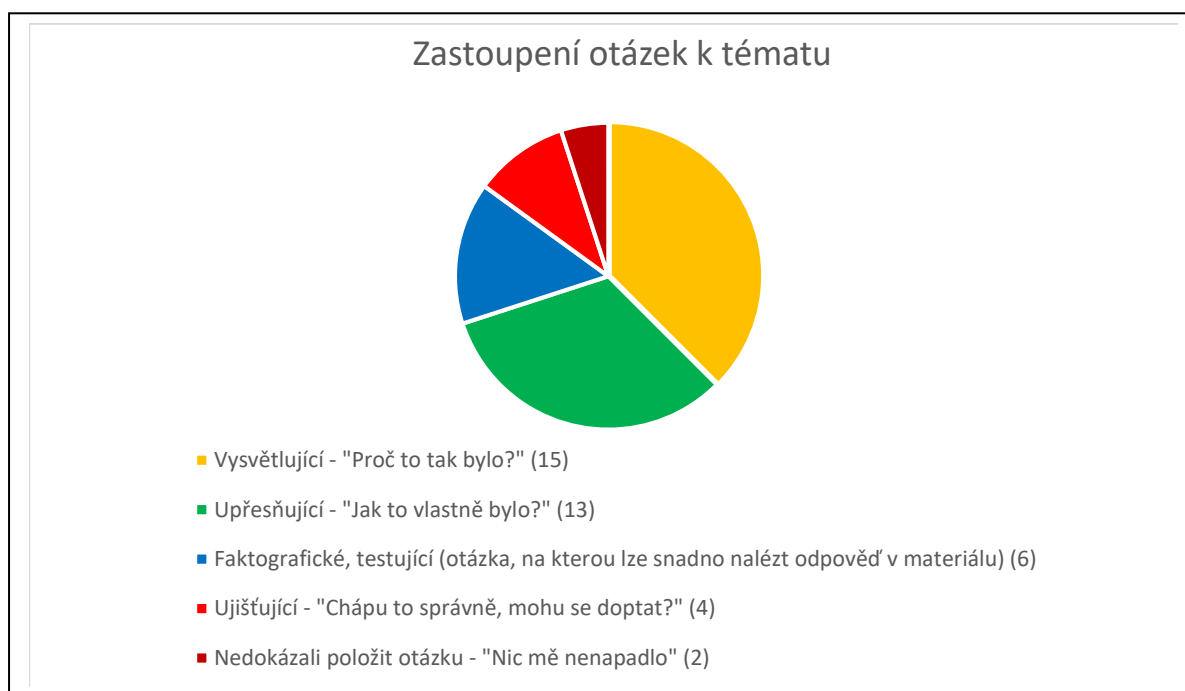
Celkem šestkrát se objevila nekreativní, pouze reproduktivní otázka testovacího charakteru přímo a snadno dohledatelná v materiálech. Zde lze předpokládat, že žáky téma příliš nezaujalo nebo se zkrátka nechtěli více zamýšlet. Testující forma otázky se jim ukázala jako smysluplné splnění úkolu. Nutno dodat, že to je samozřejmě v pořádku, zadání bylo velmi volné. Příkladem takto položené otázky může být: „*Kdo byl na francouzském trůně v době francouzské revoluce?*“ nebo „*Co je to absolutismus?*“

Dále už byly v menší míře zastoupeny potvrzovací otázky, kde se žáci chtěli ujistit, jestli správně pochopili pojmy a souvislosti, ve dvou případech žáci napsali, že žádnou otázku k tématu nemají nebo je žádná nenapadla. Po výzvě, aby otázku doplnili, jelikož se v podstatě jednalo o nesplnění úkolu, již nezareagovali. V jednom případě byla otázka z mého pohledu naprosto nesrozumitelná, nutno ale dodat, že se jednalo o žáka cizince. Podíl zastoupení otázek dle jednotlivých typů je k nalezení níže v grafu č. 1, další příklady položených otázek k tématu jsou v příloze č. 5.

Každému žákovi jsem na jeho dotaz co možná nejjednodušeji odpověděl. U zajímavých a složitějších dotazů jsem v některých případech odpověď hledal nebo ověřoval na internetu. Další dotazy ale poté k tématu v online konferenci nepadly. Přesto, že některé zajímavé dotazy, které žáci položili jako součást úkolu, jsem na online hodině zmínil, větší diskuse se již nerozvinula.

Zajímavé zjištění přineslo povšimnutí, které jsem nepředpokládal ani původně neplánoval sledovat. Jednalo se o zastoupení otázek v jednotlivých třídách. K mému překvapení by se paradoxně dalo z položených otázek odhadnout, ze které třídy žák je. Nejvíce zajímavých a zvědavých otázek padlo od žáků třídy, se kterou jsem měl dle svého subjektivního pocitu ve škole nejlepší vztah, a žáci byli nejvíce pro výuku zaujati. Zde i z mého pohledu slabší žáci kladli zajímavé a promyšlené otázky. Naopak žáci třídy, ve které jsou atmosféra i výsledky z mého pohledu nejslabší, kladli krátce formulované a většinou reproduktivní otázky, které se často opakovaly. Jako by si žáci přenesli způsob spolupráce se mnou a zapojení do výuky ze školy ve stejné míře do domácího prostředí. Zajímavé by bylo zkoumat, zda by se tyto rozdíly mezi třídami postupem času zmírňovaly. Zde bychom mohli tedy vyvozovat, že pokládání otázek není pouze záležitostí atmosféry ve třídě v danou chvíli, ale též dlouhodobým zaujetím pro předmět a vztahem k učiteli.

Graf č. 1 – Zastoupení otázek položených distanční formou v 8. ročníku ve výuce Dějepisu



Položení otázky jako úkol k tématu se pro žáky neukázal jako problém. Celkově lze na jednotlivých otázkách sledovat, že velká část žáků využila takto zadaný úkol zároveň také jako možnost položit zajímavý dotaz dle svého zájmu. Žáci kladli často smysluplné a zvědavé dotazy, nejčastěji přímo k tématu nebo k něčemu, co bylo součástí materiálu ke studiu. Písemná forma byla často nedokonalá především u delších formulací.

Možnosti jsou v distanční výuce omezené, takto zadaný úkol lze ovšem využít i dále, nejen jako výzkum žákovských otázek a zpětná vazba pro učitele. Pokud chci s otázkami žáků pracovat více, je možné některé z nich zapojit jako drobný úkol na online videokonferenci nebo další samostatný úkol. Dále je možné zajímavé otázky vypsát do streamu kurzu a nechat žáky odpovídat veřejně formou otevřené nástěnky. Žáci tak snáze získají dojem, že jejich otázka nebyl pouze způsob splnění úkolu, ale zamyšlení hodno pozornosti.

#### 5.2.6 Položení badatelské otázky k videu v distanční výuce

V předchozí kapitole jsme zkoumali, jak se zeptají žáci osmé třídy v případě, kdy mají jen vymyslet otázku k tématu dle svého zájmu bez další specifikace. Trochu jinou formu kladení otázek jsem zadal jako úkol v distanční výuce žákům devátých tříd. Tématem se stala světová hospodářská krize ve třicátých letech minulého století. Žáci měli k dispozici zpracované

materiály s výkladem ode mě, úkol byl zadán jako práce s videem dostupným na internetové TeleviziSeznam.<sup>73</sup>

Přesná formulace úkolu zadaného v aplikaci Google Classroom zněla takto: *Vaším úkolem na tento týden (do pondělí 26. 10.) bude si pustit krátké video z televize stream. Stanou se z vás historici, kteří před sebou mají video jako historický pramen (ve videu jsou fotografie a videoukázky z té doby).*

*1) Napište 3 otázky, na které jako historik můžete ve videu hledat odpovědi (jak se na video můžu ptát, co tam mohu zkoumat)*

*2) Alespoň ke 2 z těchto otázek napište i odpověď (může být dohledatelná ve videu nebo v jiných zdrojích, nemusí být jednoznačná).*

Schopnost položit smysluplnou otázku u žáků deváté třídy můžeme předpokládat. Nejedná se zde ovšem o položení otázky jako možnosti se doptat pana učitele nebo zjistit k tématu více, ale schopnost pracovat s videem jako s historickým pramenem. Budou žáci klást badatelské otázky? Budou jimi zvolené otázky omezeny zadáním, že dvě z nich mají být doplněny i odpovědí? Bude se jednat o zjišťující otázky povrchního typu nebo se žáci hlouběji zamyslí nad kontextem doby a materiálem, se kterým pracují? A jakým dalším způsobem lze s videem jako podkladem pro badatelsky zaměřené tázání pracovat?

### **Výsledky a závěr**

Takto jsem úkol stejným způsobem a ve stejné době zadal ve dvou devátých třídách s celkovým počtem 42 žáků. 38 z nich úkol odevzdalo včas a v pořádku, na jejich formulace se zaměříme. Celkem vykryštovaly čtyři hlavní typy položených otázek:

- 1) Zjišťující, testovací otázky (testující fakta z videa, lze na ně stručně a jednoznačně odpovědět)
- 2) Více spekulativní otázky s nutností širěji formulovat odpověď a rozumět tématu.
- 3) Promyšlené otázky sahající nad rámec faktů ve videu
- 4) Subjektivní a hodnotící otázky

Milým překvapením může být, že první kategorie otázek testovacího typu nebyla zastoupena nejpočetněji. Celkem třináct žáků položilo především zjišťující otázky, jako jsou například:

---

<sup>73</sup> Den krachu na newyorské burze (24. říjen 1929). Slavné dny. Televize Seznam. Internetová televize, filmy, seriály a videa online zdarma. Televize Seznam [online]. 24. 10. 2011. [cit. 22. 11. 2020]. Dostupné z: <https://www.televizeznam.cz/video/slavedny/den-krachu-na-newyorske-burze-24-rijen-151032>



„Kdy byl černý čtvrtek?“, „Jak byl přezdíván den, kdy byl největší burzovní krach v dějinách?“ Takto položené otázky nejsou ve své podstatě splnění úkolu dle zadání, nejedná se o badatelskou otázku ani hlubší zamyšlení, ale pouze o výběr víceméně náhodného faktu z videa a položení snadné otázky k němu. Odpověď na ně je ale velmi snadno formulovatelná, není v zásadě ke zdánlivému splnění úkolu nutné video a tématu porozumět.

Nejpočetněji zastoupeny byly v tomto úkolu otázky z druhé kategorie, položilo je dvacet žáků. Jedná se o otázky, na které lze odpověď vyhledat ve videu, nicméně odpověď není tolik konkrétní a dostává se více na spekulativní úroveň. U takových otázek můžeme u žáků předpokládat větší porozumění tématu a pravděpodobně i jistý zájem. Jako příklad uveďme: „V jakém měřítku přišla tato krize z Ameriky do Evropy?“, „Měly banky nad sebou nějakou velkou hlavní banku? Jako například my máme Českou národní banku?“ Nutno podotknout, že uvedené příklady zajímavějších otázek byly většinou ty, které žáci napsali jako onu třetí otázku, na kterou nemuseli odpovídat, stačilo ji pouze položit.

Žáci, kteří se nad tématem více zamysleli a spadají tedy do kategorie třetí, byli celkem čtyři. Zde se jednalo o otázky, jež byly pravým splněním zadání. Otázky vycházely z videa, ale ptaly se nad rámec toho, co je v materiálu obsaženo, odpovědi na ně bylo tedy nutné promyslet a vyhledat v jiných zdrojích. Otázka, které mi v tomto ohledu udělala radost, zněla například takto: „To byla Florence Thompsonová na 7 dětí sama? Co se s ní stalo? Kde má manžela?“ Žákyně se zamýšlí nad osudem osoby, která byla ve videu zmíněna. Promýšlí fotografii použitou ve videu jako historický pramen, ptá se po pozadí celého pramene, chce znát souvislosti a celý kontext, nespokojí se pouze s fakty a porozuměním tématu na základě toho, co jí video předkládá. Zde se tedy opravdu jedná o badatelskou otázku. Zda žákyni odpověď opravdu zajímá, nebo si dala pouze záležet s vymyšlením takovéto otázky, je už věcí jinou, to zde nejsme s to rozpoznat.

Jedna žákyně pojala otázky k videu trochu vlastním způsobem. Nejedná se ve skutečnosti o splnění zadání úkolu. Žákyně položila otázky tázající se po subjektivním hodnocení situace. „Myslíš si, že spáchání sebevraždy v době krachu, bylo vhodné řešení?“. To byla otázka, kterou jsem k tématu nečekal i proto, že byla opravdu ojedinělá, každopádně se vztahuje k tématu a může svědčit o hlubším promýšlení jednání lidí v minulosti.

Zajímavým, i když ne příliš překvapivým zjištěním bylo, že nejzajímavější a nejspekulativnější otázka byla nejčastěji otázka třetí, na kterou nebylo dle zadání nutno připisovat odpověď. U téměř všech žáků bylo patrné, že si video pustili a úkol splnili dle

zadání, hlubšího pozastavení nad videem jako historickým pramenem, kterému mohu klást zajímavé otázky, se ale většinou vyhnuli. Aby si nekomplikovali práci vymyšlením a hledáním odpovědi na náročnou otázku, raději volili spíše snadné otázky. Přesto se ale našly i výjimky, příkladem může být tato otázka i s následnou odpovědí:

*„Proč se stala známou fotografií Florence Thompsonová? Protože byla předmětem portrétní fotografie D. Langové s názvem Kočující matka, kterou pak vybral prezident F. D. Roosevelt k podpoře projektu sociálních a ekonomických projektů New Deal.“*

Nic z odpovědi není ve videu zmíněno, žákyně tedy musela odpověď samostatně vyhledat, zde konkrétně na Wikipedii<sup>74</sup>. Ve chvíli, kdy je ve videu krátce zmíněna a ukázána fotografie ženy s tvrzením, že se stala symbolem krize, žákyně se ptá, proč právě tato fotografie. Tím splnila zadání v plné míře. Její otázka vypovídá o dobré schopnosti pozastavit se nad historickými fakty a zkoumat pozadí a další kontexty, které mohou být skryty.

#### *Výstupy a doporučení pro další praxi*

Práce s krátkým videem nebo ukázkou je častý a funkční způsob, jak žáky zaujmout a zároveň převést aktivitu na jistý čas na ně. Velmi často se pro metodu práce s videem nabízí klasická zadání formou několika otázek, na které mají žáci najít ve videu odpovědi. Častá jsou také zadání formulována například: „Vyber tři informace, které považuješ ve videu za nejpodstatnější.“, „Napiš hlavní myšlenku a k ní krátké zdůvodnění.“, „Vyber jednu pro tebe už známou informaci a alespoň jednu, kterou ses z videa dozvěděl/a.“. Samozřejmě se ve všech případech jedná alespoň z mého pohledu o dobré a zároveň snadné a srozumitelné zadání, postupem času se ale i z takové metody může pro žáky stát běžná rutina. Právě zde se nabízí možnost práci s videem otočit, a sice nechat samotné žáky vymyslet otázky k videu. Z počátku budou pravděpodobně převažovat otázky ve formě, na kterou jsou žáci zvyklí, tedy otázky tážající se po izolovaných faktech uvedených ve videu. Postupem času se lze s žáky více pozastavovat nad videem jako historickým pramenem (především u materiálů z dějin 20. století) a zaměřovat otázky více badatelsky a nejednoznačně. Stejným způsobem lze pracovat nejen v hodinách Dějepisu i s obrazovými prameny a texty.

---

<sup>74</sup> Florence Owensová Thompsonová [online], poslední aktualizace 19. 6. 2020 v 12:14 [cit. 29. 11. 2020], Wikipedie. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Florence\\_Owensov%C3%A1\\_Thompsonov%C3%A1](https://cs.wikipedia.org/wiki/Florence_Owensov%C3%A1_Thompsonov%C3%A1)

### 5.2.7 Položení otázky k videu nebo textu vlastního výběru

V rámci distanční výuky Dějepisu v sedmé třídě jsem před žáky postavil z mého pohledu poměrně snadný úkol. V rámci kontroverzního tématu Arabů a počátků islámu si měli najít materiál, ke kterému položí otázku sami. Měli tak možnost si vybrat takový zdroj, se kterým se jim bude dobře a snadno pracovat.

Celé znění zadání úkolu bylo takovéto:

*Islám je rozšířené náboženství (muslimů jsou na světě asi 2 miliardy). Možná jste o islámu slyšeli z televize nebo z jiných médií. Váš úkol do příštího úterý bude mít dvě části.*

*1) Najít krátký článek nebo video, které se týká islámu a napsat, jak je islám ve článku nebo videu vnímán (pozitivně, negativně, neutrálně ...?) a přidat krátký komentář. Přidejte i odkaz na článek nebo video. !Doporučuji nevybírat hned 1. video nebo článek, který vám vyhledávač nabídne, zkuste hledat něco, co vám bude vyhovovat!*

*2) Vymyslet jednu otázku, kterou byste k článku nebo videu (které jste vybrali v 1. úkolu) položili.*

Vycházel jsem z předpokladu, že na rozdíl od žáků 8. třídy u Velké francouzské revoluce a žáků 9. třídy u světové hospodářské krize, budou v tomto případě mít žáci k tématu již jisté předporozumění, případně předsudky nebo emoční zabarvení. Výzkumnou otázkou k takto položenému úkolu bylo především, jak budou žáci reagovat na celkem kontroverzní téma. Do jaké míry budou ovlivněni vlastními prekoncepty a názory z okolí? Jaké zdroje zvolí a do jaké míry názorové posunutí zdroje ovlivní způsob položení otázky? Na otázky žáků jsem byl připraven odpovídat, mohli se tedy zeptat na to, co je k tématu právě zajímavé, stejně tak ale mohli otázku ke článku nebo videu pojmout jako typicky testovou otázku k textu nebo videu, jak to nejčastěji znají ze školy. Výsledky takto zadaného úkolu velké překvapení nepřinesly.

#### *Výsledky a závěr*

Vycházel jsem z předpokladu, že většina žáků zvolí Youtube nebo Google a výsledky jejich vyhledávání budou podobné, proto jsem se je snažil navést k pečlivějšímu hledání, aby každý žák nepracoval se stejným zdrojem. K mému překvapení se videa a články opakovaly jen opravdu výjimečně, někteří žáci zvolili poměrně dlouhá (pět a více minut trávající) videa nebo články mírně odborného rázu. Z velké části se jednalo o neutrální sdělení naučného typu, extrémní pohledy se objevily výjimečně.

Úkol jsem zadal v jedné třídě sedmého ročníku (již dvakrát zkoumána výše) s celkovým počtem 25 žáků, nicméně smysluplně a včas splněný úkol se mi dostal pouze od 17 z nich. Důvodem může být i to, že se jednalo o první distanční úkol z Dějepisu v podzimním období 2020.

Položené otázky můžeme rozdělit do čtyř pomyslných kategorií:

- 1) Zjišťující, testovací otázky (testující fakta, možno stručně jednoznačně odpovědět)
- 2) Vysvětlující, typicky začínající zájmenem proč.
- 3) Upřesňující, ptající se na praxi v určité situaci: „Jak to tedy je?“
- 4) Hodnotící nebo nabízející pohled odjinud, ptající se stylem: „Je to správně?“ nebo: „Jak to vidí ostatní?“

Celkem 7 žáků položilo nám již známou a často zastoupenou reproduktivní zjišťovací otázku. Jednoduchý způsob, kterým se nedá nic zkazit, odpověď je jasná, kdyby se náhodou stalo, že bych ji po nich mohl nadále vyžadovat. Zde tedy žáci zadání položení otázky k článku nebo videu pochopili jako školní zadání úkolu práce s textem nebo videem. Nejčastěji otázky tohoto typu kladli žáci, kteří si jako zdroj zvolili dokument nebo neutrální naučné sdělení. Nejprímější otázkou může být například: „*Na jakých pěti pilířích je postavena Islámská víra?*“ nebo „*Kolik bohů uctívá islám?*“

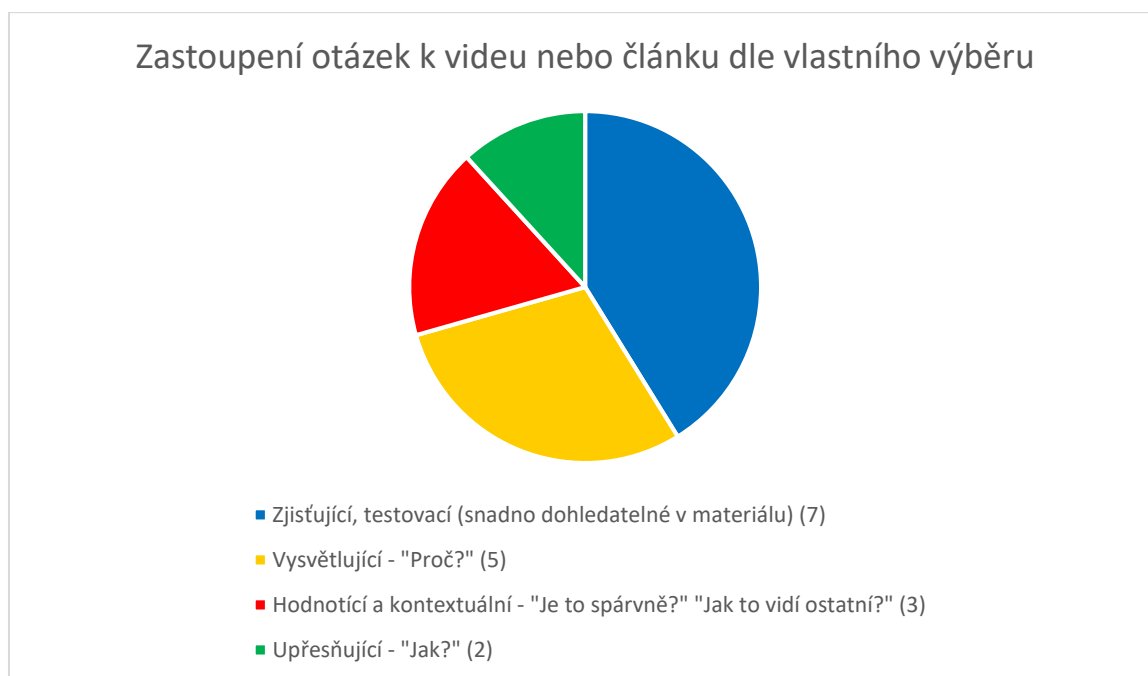
Pomyslné druhé místo získal také nám již také známý typ otázky „proč“. Jedním příkladem může být otázka ptající se na muslimskou praxi, například: *Proč mají některé ženy šátky jen přes vlasy jiný i přes kus obličeje a některým jdou jen trochu vidět oči?* Jako druhý, ve své podstatě zvědavější způsob otázky, se objevily dotazy na mezinárodní situaci, ptající se na možná řešení. Zde uveďme: „*Zeptala bych se proč jejich spory nemohou vyřešit jinak.*“ nebo „*proč s tím nikdo nic neudělá? třeba američani*“ Takové otázky se nejvíce vázaly ke kontroverzním materiálům znázorňující praktiky teroristických organizací nebo ukazující problémy v současných ohniscích napětí.

Pouze dvakrát se objevila otázka „jak?“. Zde můžeme vidět snahu žáků pochopit muslimskou praxi, jako příklad uvádím obě otázky: „*Když se modlí 5 krát denně , tak kdyby putovali nebo uvízli v zácpě aut , tak jak se budou modlit pokud nejsou v mešitě?*“, „*Je možné, aby křesťanka přestoupila na islámskou víru? A jak těžké by to pro ni bylo?*“ Většinou zde byl zdroj opět spíše neutrálního naučného rázu.

Tříkrát se objevila otázka vztahující islám ke křesťanskému náboženství nebo kultuře, nejčastěji v hodnotícím slova smyslu, uveďme jako příklad opět všechny tři otázky:

„Je adekvátní zabíjet lidi jenom proto, že mají odlišný smysl pro humor?“, „Jak toto náboženství chápou křesťané?“, „Nejsem z katolické rodiny, ale napadá mě otázka, jestli se nevzdáváme příliš ochotně našich duchovních a kulturních hodnot, které pro nás vydobyli naši předkové.“ U poslední uvedené otázky můžeme spekulovat, zda žákyně opravdu formuluje vlastní názor vycházející z porozumění situace, či zda se jedná o formulaci přejatou z jejího okolí, nejspíše rodiny. Je dokonce možné z umné formulace otázky předpokládat, že rodiče nebo starší sourozenci zde možná s úkolem pomohli. Jedná se pouze o můj postřeh, zda tomu tak bylo nebo ne, jsem dále nezjišťoval. Celkový poměr zastoupení otázek je v grafu níže, prepis jednotlivých položených otázek k nalezení v příloze č. 6.

Graf č. 2 – Zastoupení otázek položených distanční formou v 7. ročníku ve výuce Dějepisu



### *Zhodnocení a další doporučení*

Přestože se mi tento způsob zadání úkolu zdál jako zajímavý a netradiční, znovu bych ho v tomto podání neopakoval. Většina žáků vyhledala neutrální video naučného stylu, v některých případech se ale jednalo o velmi kontroverzní materiály. Zde jsem se sám u odpovědí někdy zapotil a byl jsem rád, že si odpověď mohu promyslet a ověřit z klidu domova. K mému překvapení jsem v následující výuce zjistil, že většina žáků se v tématu neorientuje a jejich prekoncepty jsou pouhé nezakotvené záchvěvy. Někteří žáci si pod pojmem islám představovali nějaký konkrétní stát na mapě světa, někteří zase například teroristickou organizaci.

U témat, kde lze předpokládat jisté předporozumění bych přeci jen dal v podobném případě v budoucnu žákům na výběr z několika mnou ověřených materiálů, například odstupňovaných podle náročnosti, aby si žáci mohli zvolit podle toho, jestli jim je téma alespoň povědomé nebo je úplně nové. Zároveň by u takových témat bylo dobré prekoncepty a případné předsudky u žáků zjistit, V prezenční výuce je to snazší, jisté formy se ale nabízí i pro výuku online na dálku. Dále lze s videy a texty pracovat obdobně, jak bylo uvedeno ve shrnutí předchozí kapitoly 5.2.6

### **5.2.8 Spontánní otázky v distanční výuce položené v aplikaci Google Meet**

Vzhledem k tomu, že zkoumané období připadlo z velké části na distanční výuku, poslední částí zkoumaných otázek byly spontánní otázky položené žáky během online konferencí. Při takzvaných online „meetech“ bylo někdy velmi náročné zapojit do komunikace všechny žáky, ať už z důvodu technických nedokonalostí nebo zkrátka nezvyku a neochotě žáků mluvit do mikrofону. Proto mi v tomto případě nedávalo smysl zadávat pokládání otázek jako úkol nebo na ně jiným způsobem vymezovat čas, jednalo se pouze o možnost, kterou žáci vždy měli.

V jarním období nebyly zpočátku online konference příliš časté, později jsem se k nim začal odvažovat, pro žáky ale byly dobrovolné, především jako prostor pro dotazy a diskusi nad tématem. Pravidelně se z každé třídy na takováto setkání přihlašovalo zhruba po osmi žácích. Přesto, že hlavní podstatou byl právě prostor pro dotazy žáků, téměř nikdy žádné nepadly. Ani v jednom případě žádný žák s dotazem nepřišel na začátku setkání, pouze výjimečně v rámci nějaké aktivity, která se vztahovala k probíranému tématu nebo aktuální situaci. Žáci, kteří se na tato setkání pravidelně připojovali, je hodnotili jako přínosná a příjemná zpestření nelehké situace s distanční výukou, k aktivnímu zapojení do diskuse jsem je musel částečně někdy téměř nutit. Nový způsob online komunikace s učitelem a spolužáky pro ně byl zkrátka nezvyklý. Také z mé strany nebyla tak pestrá a funkční paleta online metod a programů, se kterými bych uměl efektivně pracovat, což může být dalším důvodem malého zapojení se do diskuse a pokládání otázek.

V podzimním období byla situace velmi obdobná. Jen ve dvou případech se stalo, že na moji úvodní výzvu: „Chtěl by se někdo zeptat k Dějepisu nebo k tomu, co se teď děje?“, zazněla zvědavá otázka. Uvádím oba příklady: „V minulých volbách, tak ta Hilary měla víc hlasů, a stejně vyhrál Trump.“, „Mě by zajímal Váš názor, jestli jsme se měli bránit.“. Ve všech ostatních případech žáci kladli organizační a procedurální otázky ohledně známkování, návratu do škol, postupu přihlášení do online aplikace apod. Seznam několika málo zvědavých

a faktografických otázek z online konferencí v jarním období i podzimním období 2020 je v příloze č. 7

Forma videokonferencí v online prostředí jako způsob výuky je novým prvkem pro žáky a učitele. Právě zde jsem v pravém slova smyslu výzkum nijakým způsobem aktivně neposouval dále, ale spíše byl zvědavý, jak bude dálková komunikace probíhat. Většinu faktografických otázek pokládali žáci běžně aktivní a komunikativní i ve škole. Pokud tedy měli rozvinutou poznávací motivaci pro vyučovaný předmět, překlopila se alespoň zčásti i do distanční výuky. Způsoby, jak lze žáky zapojit do kladení otázek při online videokonferencích mohou být náměty pro další zkoumání, například formou akčního výzkumu. Zde lze na závěr lehce polemizovat, jestli se jedná o cestu navazování dialogu a porozumění žákovi. Do jisté míry snad ano, ovšem v případě, že žáka vidíte pouze na kameře nebo dokonce vůbec, je celý proces porozumění a setkání se nad tématem náročnější. Zda toto bude pro budoucnost nezbytná zdatnost, ukáže až čas.

### 5.3 Závěry a doporučení z akčního výzkumu

V průběhu školního roku 2019/2020 jsem si dal za cíl prostřednictvím akčního výzkumu monitorovat otázky žáků ve výuce, navrhnout způsoby, jak během mého vyučování žáky k tázání vést a zároveň z výstupních dat navrhnout poučení pro mne samotného i případně další učitele.

V mnohém se v mých zjištěních potvrdily závěry z odborné literatury. Během výuky převládaly hlasové projevy, největší poměr z celkové doby jsou to hovory učitele, méně projevy žáků. Žáci se během výuky většinou ptají, ať už se jedná o nová témata, kterým se snaží porozumět, větší tendenci klást otázky jsem vyzoroval u témat, ke kterým již žáci měli jisté znalosti a předporozumění. Přesto, že jsem si kladení otázek ze strany mých svěřenců dal jako cíl a dlouhodobý úkol, tázat se ve frontálním uspořádání před třídou přímo učitele má potřebu a odvahu zhruba čtvrtina žáků. Většinou se jedná o zaujaté a motivované žáky, kteří se zapojují do promluv stejně jako otázkami také odpověďmi. Pro online prostředí lze předpokládat podobné jevy, na větší závěry ovšem nemáme k dispozici dostatečná data.

S odbornou literaturou se má zjištění rozchází, co se týče typů otázek kladených žáky. Faktografické a zvědavé otázky převažovaly nad otázkami organizačními. Dále můžeme sledovat celkem časté vysvětlující a ujišťující otázky, jež ovšem lze počítat jako podmnožinu otázek faktografických.

Jako efektivní a snadno analyzovatelný způsob vedení žáků ke kladení otázek se ukázalo zadání formou úkolu v prezenční nebo distanční výuce. Schopnost tázat se je stejně jako schopnost vyhledávat informace, argumentovat nebo spolupracovat v týmu něco, co je s žáky nutno trénovat. Někteří žáci jsou přirozeně motivovanější a hloubavější, u některých k tomu vede delší cesta. Proto právě zadání otázky jako součást referátu, práce s textem nebo videem, či jen jako shrnutí k tématu, se osvědčilo jako funkční metoda. Učitel tak dostává zpětnou vazbu o porozumění a zaujetí žáků pro učivo, žáci zároveň získávají možnost dále prohlubovat svá porozumění nebo uvádět nepřesné domněnky na pravou míru. Někteří žáci položením otázky mohou učitele až překvapit. Určití žáci nejsou příliš zběhlí v odpovídání na dotazy učitele ani se sami od sebe v hodinách netáží, v případě, kdy dostanou položení otázky jako úkol, mohou se stát „úspěšnými“ a stoupnout v očích učitele i ostatních spolužáků.

Na úvodní výzkumné otázky: „Proč se ptají jen někteří žáci?“ a „Proč se žáci neptají více?“, můžeme jednu z možných odpovědí hledat právě v závěrech ze sledovaných tříd a hodin. Asi 75 % žáků otázky během hodiny přirozeně neklade, pokud k tomu nejsou vedeni jinými, méně zřejmými a nenápadnými způsoby. Právě tak mohou i stydliví a uzavření žáci prokázat svůj zájem a schopnost se nad problémem zamyslet. Zároveň se jedná o bezpečný způsob dotazování v méně funkčních a otevřených třídních kolektivech.

Právě atmosféru a nastavení kolektivu v jednotlivých třídách je třeba brát v potaz, stejně tak jako probírané učivo a možné žákovské prekoncepty. U témat, která jsou obecně kontroverzní a lze předpokládat jistá předporozumění nebo zaujetí žáků, se ukázalo jako velmi na místě tyto předpoklady nejdříve zmapovat a až poté nechat žáky klást dotazy. V neposlední řadě je třeba počítat s jistou energetickou úrovní žáků danou umístěním hodiny v rozvrhu a dle toho upravit nejen organizaci vyučovací hodiny, ale především komunikační postupy včetně kladení otázek.

Akční výzkum mi pro mou praxi ukázal jako velmi efektivní způsob autodiagnostiky vedení pedagogického deníku a pořizování audionahrávek za cílem monitorovat a zlepšovat zapojení žáků do komunikace. Zároveň mi otevřel nové postupy a metody, které se ukázaly přinejmenším jako možné odrazové můstky pro další praxi a rozvíjení nejen komunikačních kompetencí u mých svěřenců.



## Závěr

Otázkou této práce se stala otázka, respektive otázky. Otázky v obecné formě jako základ pro navázání rozhovoru, jenž člověku otevírá porozumění sobě, druhým i okolnímu světu. Konkrétněji se nám vedení dialogu a kladení otázek ukázalo jako nezbytné pro vzdělávání jedince, pro naše potřeby zasazeno do kontextu školního prostředí.

Přesto, že jsem vycházel z přehledných a odborných publikací, nemohl jsem se vyhnout dojmu, že otázkám žáků není v literatuře věnován dostatečný prostor, jak by si zasloužily. Proto jsem se během vlastních vyučovacích hodin na základní škole na dotazy žáků zaměřil formou akčního výzkumu.

Nejen studium literatury, ale především samotný akční výzkum, jeho průběh i zkoumání výstupů a závěru, mi přinesly nový náhled na mou praxi. Díky sebereflexi pomocí pedagogického deníku a audionahrávek jsem se mohl více zaměřit na podstatné složky dialogické výuky, jako je triadická interakce, uptake, smysluplné kladení otázek, Pauzy 1 a 2. Nutno dodat, že docílit všech principů a indikátorů dialogické výuky se mi ukázalo jako velmi náročné, v podstatě nemožné. Zde se pro zdokonalení otevírá dlouhá cesta skrze sebereflexi, sdílení a spolupráci s dalšími kolegy, případný mentoring.

V samotném výzkumu vyvstalo velké množství proměnných, nebylo možné obsáhnout všechny. Z části se potvrdilo, že žáci pod zadáním položit otázku často mohou hledat spíše způsob, jak zadat podnět k testování nebo ověřování znalostí. Takové pojetí otázky vychází z povahy školních otázek kladených učitelem nebo uvedených například v učebnicích nebo pracovních sešitech. Právě kladení otázek se tedy ukazuje jako důležitý úkol, který je třeba s žáky trénovat. Žáci musí být vedeni k rozvíjení vnitřního dialogu skrze otázky, které již zapomněli pěstovat, dále je pak úkolem učitele pro tyto otázky vytvořit ve třídě klima. V neposlední řadě by žáci měli být učitelem vedeni ke smysluplnému formulování otázek a schopnosti rozlišovat typy otázek a jejich přínos pro další studium. Otázky se pro ně tak musejí stát každodenní a běžnou součástí výuky. Právě zkušenost s vlastními otázkami se tak stává zásadním přínosem základní školy do života jedince. Ve chvíli, kdy žáci plně pochopí, že otázkami se učí a dále rostou, mají vyhráno.

Škola tak pro žáky má být místem, kde jsou otevřená komunikace a otázky žáků ceněny, mohou být dokonce při šetrné práci s motivací kladně hodnoceny. Právě základní škola se tak může stát místem, kde přes převládající monologickou strukturu výuky budou v žácích probuzeny základy pro hlubší dotazy a schopnost vést rozhovor. Právě skrze takový osobní

růst mohou snáze během dalšího dospívání při studiu na střední škole vést dialog s druhými, efektivně diskutovat, poznávat. Ať se tedy základní škola stane místem, kde se žáci budou nejen svobodně ptát, ale i se v této dovednosti zdokonalovat.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-406-0.
- GADAMER, Hans-Georg a Jan SOKOL. *Člověk a řeč: (výbor textů)*. Praha: Oikoymenh, 1999. Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 80-86005-76-3.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- HOGENOVÁ, Anna. *Jsmo rozhovorem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-526-3.
- HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- JANÍK, T. *Akční výzkum pro učitele: Příručka pro teorii a praxi*. [online] Brno, 2003 [cit. 28. 11. 2020]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP\\_ZPM/um/um/TJ\\_akcni\\_vyzkum.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- KAŠOVÁ, Jitka, *Prožitek jako způsob učení*. In: rvp.cz [online]. 7. 12. 2013 [cit. 6. 1. 2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/OU/17861/PROZITEK-JAKO-ZPUSOB-UCENI.html/>
- KOLÁŘ, Zdeněk. Dialog ve vyučování. *Pedagogika*. [online]. 2/2015. 143 – 162. [cit. 18. 8. 2020]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8631&lang=cs>
- KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. V Praze: Herrmann, 1995.
- KUDRNÁČ, A. 2017. „Vliv klimatu školní třídy a jejího socioekonomického složení na občanské znalosti a postoj k volební účasti.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 53 (2): 209-240. Dostupné z: <https://doi.org/10.13060/00380288.2017.53.2.314>
- KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ed. *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7290-983-4.
- MACHOVEC, Milan. *Smysl lidské existence*. 4., nezměn. vyd. Praha: Akropolis, 2008. ISBN 978 - 80-7304-103-8
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

NEZVALOVÁ, D. *Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy*. e-Pedagogium [on-line], 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 28. 11. 2020]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>

NYSTRAND, M., WU, L. L., GAMORAN, A., ZEISER, S., & LONG, D. (2001). *Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse*. Cela Research Report Number. 14005. New York: The National Research Center on English Learning & Achievement. [online] [cit. 21. 8. 2020]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461119.pdf>

PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. SPN: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 237 s.

PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. *Dialog ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-557-7.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 22. 7. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/41216/>

ŠEĎOVÁ, K. *Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog*. Pedagogika. [online]. 4/2005. 368 - 381. [cit. 20. 8. 2020]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1729&lang=cs>

ŠEĎOVÁ, K., SUCHÁČEK, P., MAJCÍK, M. Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*. [online]. 2/1971. 241 – 259. [cit. 18. 8. 2020]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11210&lang=cs>

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK, Martin SEDLÁČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8462-9.

ŠPINKA, Štěpán. *Duše a krása v dialogu Faidros: duše a řeč II*. Praha: OIKOYMENH, 2009. Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 978-80-7298-390-2.

ŠVAŘÍČEK, R. *Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy*. *Studia paedagogica*. [online]. 1/2011. 9 – 46. [cit. 21. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/121>

ULRICOVÁ, P. *Psychohygienu spánku žáků ve věku 11 – 19 let*. [online] Brno, 2007 [cit. 21. 11. 2020]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/uiyf3/Psychohygienu\\_spanku\\_zaku.pdf](https://is.muni.cz/th/uiyf3/Psychohygienu_spanku_zaku.pdf). Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Doc. PhDr. Evžen Řehulka, CSc.

### **Další citované odkazy:**

Den krachu na newyorské burze (24. říjen 1929). Slavné dny. Televize Seznam. Internetová televize, filmy, seriály a videa online zdarma. Televize Seznam [online]. 24. 20. 2011. [cit. 22. 11. 2020]. Dostupné z: <https://www.televizeseznam.cz/video/slavedny/den-krachu-na-newyorske-burze-24-rijen-151032>

Dialog, Slovník spisovného jazyka českého [online]. Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky [cit. 4. 9. 2020]. Dostupné z: <https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=dialog&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>

Dialog [online], poslední aktualizace 6. 6. 2020 v 7:41 [cit. 29. 7. 2020], Wikipedie. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Dialog>

Florence Owensová Thompsonová [online], poslední aktualizace 19. 6. 2020 v 12:14 [cit. 29. 11. 2020], Wikipedie. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Florence\\_Owensov%C3%A1\\_Thompsonov%C3%A1](https://cs.wikipedia.org/wiki/Florence_Owensov%C3%A1_Thompsonov%C3%A1)

Sokrates [online], poslední aktualizace 22. 6. 2020 v 10:25 [cit. 17. 8. 2020], Wikipedie. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/S%C3%B3krat%C3%A9s>

Trivium [online], poslední aktualizace 23. 3. 2019 v 15:21 [cit. 23. 11. 2020], Wikipedie. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Trivium>

Waldemar Haffkine [online], poslední aktualizace 15. 11. 2020 v 12:11 [cit. 23. 11. 2020], Wikipedie. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/Waldemar\\_Haffkine](https://en.wikipedia.org/wiki/Waldemar_Haffkine)

Zóna nejbližšího vývoje [online], poslední aktualizace 26. 10. 2013 v 12:13 [cit. 23. 11. 2020], WikiKnihovna. Dostupné z: [https://wiki.knihovna.cz/index.php/Z%C3%B3na\\_nebli%C5%BE%C5%A1%C3%ADho\\_v%C3%BDvoje\\_\(Vygotsky\)](https://wiki.knihovna.cz/index.php/Z%C3%B3na_nebli%C5%BE%C5%A1%C3%ADho_v%C3%BDvoje_(Vygotsky))

## Seznam příloh

Příloha č. 1 – Přepis zadání a otázek položených k referátu v rámci Výchovy k občanství v 7. ročníku

Příloha č. 2 - Přehled položených otázek v hodinách konajících se poslední hodinu v rozvrhu před koncem vyučování a odchodem na oběd

Příloha č. 3 - Přehled otázek položených v prezenční hodině Dějepisu v 7. ročníku

Příloha č. 4 - Přepis audiozáznamu z průběhu celé vyučovací hodiny Výchovy k občanství v 9. ročníku

Příloha č. 5 - Příklady otázek položených v rámci zadání distanční výuky Dějepisu v 8. ročníku

Příloha č. 6 - Příklady otázek položených k libovolně zvolenému videu nebo článku v rámci distanční výuky Dějepisu v 7. ročníku

Příloha č. 7 - Přehled otázek položených během distanční výuky na mikrofon přes aplikaci Google Meet.

Příloha č. 8 – Transkripční značky

## **Příloha č. 1**

Zadání a podmínky pro žáky 7. třídy k vypracování a přednesení referátu ve výuce VKO, podzim 2020:

*Důležitou podmínkou je krátké povídání na vybrané téma před třídou. Vystoupení je hodnocené a má následující podmínky.*

*A) téma – téma výstupu si vybíráte dle zájmu – musím vám ho ale schválit. Máte výběr ze tří možností, o čem byste rádi mluvili: osobnost z historie NEBO osoba z mé rodiny NEBO věc, která má nějakou zajímavou minulost a mám k ní vztah.*

*B) čas – rozsah vystupování by se měl vejít mezi 2 a 3 minuty.*

*C) struktura:*

*1. - zdůvodnění, proč jste si téma vybrali.*

*2. - krátké povídání podstatných a zajímavých informací o osobě nebo věci*

*3. - shrnutí, o čem jste mluvili*

*4. - otázka pro třídu (pokud možno zajímavá, na kterou není jednoduchá odpověď)*

*Hodnoceni budete za splnění podmínek a způsob přednesu – můžete mít k ruce zápisky, není možné ale práci celou přečíst. Je dobré mluvit svými slovy a udržovat oční kontakt se spolužáky.*

Záznam otázek položených v rámci zadání referátu a následné reakce spolužáků:

Úterý 22. 9. 2020

1. Referát, téma: Tomáš Garrigue Masaryk

Otázka referujícího: „Ví někdo, podle čeho získal Masaryk prostřední jméno?“

Další otázka ze strany spolužáků: „Jak umřel?“

2. Referát, téma: můj praděda

Otázka referujícího: „Kolik měl sourozenců?“

Bez další otázky ze třídy

3. Referát, téma: Karel IV.

Otázka referujícího: „Kde se narodil?“

Bez další otázky ze třídy

Úterý 29. 9. 2020

1. Referát, téma: Karel Gott

Otázka referujícího: „S kým si zazpíval poslední duet?“ (Nebylo v referátu řečeno)

Další otázka ze strany spolužáků: „Co tam bylo o těch komunistech?“

2. Referát, téma: moje prababička

Otázka referujícího: „Jaké byly její koníčky?“

Další otázky ze strany spolužáků: „Co je paličkování?“

„Proč tam nebylo něco o komunistech?“

3. Referát, téma: Václav Havel

Otázka referujícího: „Jak se jmenoval jeho otec?“

Další otázka ze strany spolužáků: „Na co zemřel?“

Úterý 6. 10. 2020

1. Referát, téma: Věra Čáslavská

Otázka referujícího: „Proč Věru Čáslavskou vyloučili z tělovýchovné jednoty?“

Bez další otázky ze třídy

2. Referát, téma: Milada Horáková

Otázka referujícího: „Kde se narodila Milada Horáková?“

Bez další otázky ze třídy

3. Referát, téma: Jan Hus

Otázka referujícího: „Jakým jazykem psal traktáty?“

Bez další otázky ze třídy

Úterý 13. 10. 2020

1. Referát, téma: Božena Němcová

Otázka referujícího: „Jak se jmenuje zámek, kde žila kněžna Zaháňská?“

Další otázka ze strany žáků: „Odkud jsi čerpala?“

2. Referát, téma: sv. Anežka

Otázka referujícího: „Kdy byla prohlášena za svatou?“

Bez další otázky ze třídy

3. Referát, téma: Vladimír Khavkin

Otázka referujícího: „Myslíte si, že se podobná věc stane i s koronavirem?“

Další otázka ze strany spolužáků: „Co je cholera?“



## **Příloha č. 2**

Záznam položených otázek v hodinách konajících se poslední hodinu v rozvrhu před koncem vyučování a odchodem na oběd (uvedeny jsou pouze hodiny, ve kterých se žáci ptali v závěrečném vymezeném času na otázky)

### **Dějepis, 8. třída, leden, únor a začátek března 2020:**

Úterý 14. 1. 2020 – opakování průmyslová revoluce, proměny společnosti:

- 1) Byl teda komunismus dobrej nebo špatnej?
- 2) **Žák:** Kdy se z toho (komunismu) stalo to, co bylo potom?

**Učitel:** Myslíš totalita ve 20. století?

**Žák:** Ano, jestli to bylo to samý nebo to bylo něco jinýho, jenom se to stejně jmenovalo

- 3) Kde se vzala demokracie?

Úterý 21. 1. 2020 – revoluce 1848:

- 1) Co se tou dobou dělo v Asii, třeba v Číně?

Úterý 11. 2. 2020 – kolonialismus a imperialismus:

- 1) To se ty říše nějak nevzbouřily proti těm Britům třeba?
- 2) Já jsem se chtěla zeptat, jestli se budeme učit i první světovou válku, my jsme v pátý třídě dělali spíš jenom se dělo u nás, ale ve světě moc ne.

### **VKO, 9. třída, září a začátek října 2020:**

Čtvrtek 24. 9. 2020 – opakování 8. ročníku – právo:

- 1) **Žák:** Může být souzen člověk z jiného státu?  
**Učitel:** Třeba když budeš na dovolený v zahraničí?  
**Žák:** No, třeba když je u nás někdo cizinec a udělá něco.
- 2) Jak byl ten rozdíl mezi právem, který platí obecně, a tím, který jen v tom státě?
- 3) Mě by zajímalo, jak zemřela Milada Horáková.

Čtvrtek 1. 10. 2020 – volba školy a povolání + uvedení do situace – volby:

- 1) Pane učitel, řeknete nám, koho budete volit?

### **Příloha č. 3**

Přehled otázek položených v prezenční hodině Dějepisu v 7. ročníku k tématu mnišství.

5. 10. 2020, začátek v 10.55, celkem přítomno 24 žáků, 7 chlapců a 17 dívek.

Organizační/ procedurální otázky (celkem 6 před třídou, drobné osobně při procházení třídou):

Jak je to s tím příspěvkem?

Když si opravím tenhle malej, tak pak už nebudu moct ten velkej?

Můžeme zhasnout to světlo?

Jaká strana? Dvacet dva?

A dáte nám to, i když to nebude hotový?

A stačí ty povinnosti čtyři?

Rušivé, výkřiky (celkem 2):

Jak to mam ale vědět?

Pane učiteli, vy umíte latinsky, cože?

Zvídavé a faktografické otázky k tématu (celkem 9):

Je pravda, že nemohli mít děti?

A mohli to dělat? A stalo se někdy, že to dělali potají?

Mohli nějak odejít z toho kláštera?

Mám otázku, co se stalo, když to dělali a někdo je přistihnul?

Proč jako nemohli být mniši a jeptišky spolu?

Pane učiteli, existuje dneska nějaký klášter?

A je jich víc nebo míň než tenkrát?

Může mít ten nejvyšší, ten papež, přítelkyni nějakou ženskou?

Kde je peklo?

#### **Příloha č. 4**

Přepis audiozáznamu z průběhu celé vyučovací hodiny.

Datum a čas: 8. 10. 2020, čtvrtek, 6. vyučovací hodina (od 12. 45)

Vyučovací předmět: Výchova k občanství

Vyučující: Jan Sumcov

Téma a zaměření hodiny: Současné volby, práce a brigády

Třída: 9. ročník, přítomno 23 žáků, 8 chlapců a 15 dívek.

0.00 – 5.00

((příchod učitele do třídy))

**U:** Tak ještě jednou repete, posad'te se, děkuju. [**Ž:** Dobrý den]

((šum, učitel si chystá věci, žáci se zklidňují))

**U:** Tak prosím, připomeňte mi (2), jak to bylo minulej pátek a sobotu od dvou do dvou. (2). Už jsem s tím tady zase. ((několik žáků si povídá, smějí se)). Co se tady teda dělo?

**Ž:** Volby.

**U:** Do čeho? To už se ptam rovnou.

**Ž:** Do senátu.

**U:** Dane?

**Dan:** Do senátu.

**U:** (2) Třetina republiky volila do senátu (.) a kromě Prahy volili všichni (.)Karolína.

**Karolína:** Do krajských zastupitelstev?

**U:** Ideální odpověď (.) do krajských (2) Jana, Majda nejvíc (2) nebo Anežka, neštvěte mě (.) do krajských zastupitelstev.

**U:** Jak to teď bude, prosím vás? Jak já zjistím, kdo vyhrál a kdo to povede (.) v tom kraji. Co se volilo v tom kraji? Volili se lidi nebo se volily strany nebo se volilo více stran (1)? Jak to bylo v tom kraji, Václav.

**Václav:** Volily se strany (1)

**U:** Volily se strany (.)

**Václav:** A v každé straně lidi

**U:** V každé straně lidi, no. (1) Kdo vyhraje, jak to zjistím, kdo vyhrál? Kdo to jako povede, ten kraj, jak to zjistíme? ((zapíná interaktivní tabuli)). Justýno.

**Justýna:** No, ten, kdo bude mít největší počet procent hlasů, ale pokud to bud do padesát procent, tak bude druhý kolo a vyhraje ten kdo bude mít nejvíc (nnn).

**U:** To, co říkáš ty, takhle funguje skutečně ta volba toho senátora.

**Justýna:** Jo

**U:** Tam musí být ten nadpoloviční počet hlasů. Pojd'me koukat dopředu. Rychle, soustředíme se. (1) Krajů je v Česku, kromě Prahy, třináct. Tady vidíme, která strana v uvozovkách vyhrála, byla první v tom kterým kraji, většinou vyhrálo ANO. Já když si kliknu na kraj, kde jsem volil já (1), tak tady vidím (1) jak to dopadlo ((krátce komentuje, co žáci mohou vidět na tabuli)). ANO získalo takzvaných dvanáct mandátů. Co to znamená, že získalo dvanáct mandátů? (2) Kdo by to dokázal vysvětlit? (1) Majdo.

**Majda:** No je to vlastně dvanáct lidí do (nnn)

**U:** V tom zastupitelstvu. [**Majda:** V tom zastupitelstvu]

**U:** Z ANO dvanáct, někdy se stane, že se dvě strany spojí, tady třeba občanská demokratická strana a TOP 09 měly dvacet čtyři procent a mají jedenáct mandátů. Dohromady v tom kraji to povede čtyřicet pět lidí. Tyhle všichni tam budou. ((vysvětluje koalici a opozici)).

**U:** Rozumíme? ((drobný šum ve třídě na souhlas). Tady zaznělo (2), tady zaznělo, že si můžu vybrat stranu nebo lidí. Abyste věděli (1). Sice už jsem s tím trapnej, ale nedám vám s tím pokoj.

5.00 – 10.00

**U:** ((1 min., 30 s ukazuje volební lístky, vysvětluje průběh volby)) Rozumíme? ((1 m., 40 s. pokračování ve vysvětlování)) Rozumíme, jak se volí do krajů, aspoň trochu? ((shrnutí a dovysvětlení)). Jo? (.) Trochu? (1) Je k tomu ten návod.

**U:** Zároveň ale třetina volila do senátu, a to byl i můj případ. ((1 m., 10 s. vysvětlení způsobu volby a ukázka volebních výsledků na interaktivní tabuli)). Rozumíme? ((45 s. pokračuje ve vysvětlování postupu do druhého kola)). Trošku rozumíme?

10.00 – 15.00

**U:** Otázky, Justýno?

**Justýna:** Co se dělá s tím zbytkem, (který nepostoupili do druhého kola?)

**U:** Myslíš tyhle čtyři? Nejdou do druhého kola a je jedno, jak se budou dál zajišťovat. To znamená, jen ty dva, který byli první a druhý jdou do druhého kola. ((5 s. dovysvětlení a příklady))

**U:** Rozumíme trošku? (1) Dobře. (1) Máme k tomu nějakou otázku? (1) Dominiku?

**Dominik:** Kolik mají ty senátoři plat?

**U:** Kolik mají plat? Je, tak to fakt nevím (.) to by ses musel podívat. [**Jana:** Dá se to najít?]

**U:** Dá se to na-, někde to myslím bude. Bude to pravděpodobně nějaké tabulkové plat státních zaměstnanců, podle nějaký tabulky, si myslím.

**Marek:** Pane učitelí. Vyhráli někde (.) vyhráli někde Piráti?

**U:** (.) Myslíš jako (.) v kraji?

**Marek:** Ano.

**U:** V žádnym kraji nebyli první. Pokud se chceš podívat (.) kde kdo vyhrál (.) [**Ž:** komentuje, povídá]

**U:** ((40 s. ukazuje na tabuli volební výsledky a vysvětluje)) Já vás s tím trochu otravuju, abyste, až to jednou přijde, abyste zhruba tušili, o co teda jde. (.) Václave.

**Václav:** Už nám můžete říct (nnn) [**U:** Já tě neslyším, tady někdo do toho kecá]

**Václav:** Můžete nám už říct, koho jste volil?

**U:** Už vám můžu říct, koho jsem volil? K čemu vám to bude.

**ŽŽ:** ((šum, mluví)) ... [**Marek:** jestli jste volil, pane učiteli, ANO.]

**U:** Do senátu jsem volil pana Jindřicha Sittu, bohužel skončil třetí, nejde do druhého kola, (.) Justýno.

**Justýna:** (1) Jo. (Když se spojí ty strany, tak pak když jakoby vyhrajou, tak potom oni musejí zůstat spolu nebo se můžou nějak rozdělit nebo)

**U:** Měli by bejt spolu. ((25 s. vysvětluje kandidaturu stran v koalici))

**U:** Trošku? (1) Dobrý. Já vim, že je to trochu za trest, ale abyste alespoň ten, koho to zajímá trochu tušili.

**U:** Teď už k našemu tématu. ((25 s. vysvětluje téma a práci s textem)).

15.00 – 20.00

((3 m. samostatná práce žáků s textem))

((1 m. přibývá šum, diskuse žáků, dotazy mezi sebou, dotazy na učitele))

**U:** Tak (2) prosím, ukončete vaši práci. (2) A (.) poznám to tak, že jste zticha a budeme se o tom společně bavit. ((20 s. shrnutí úkolu a textu))

**U:** Z toho textu, jakou to mělo výhodu (.) to, jak ona pracovala? (.) Matyáši.

**Matyáš:** Peníze se jí nedanily a dostala je hned (po práci.)

**U:** Hned po práci dostala peníze a neplatila daně, je to tak?

**Ž:** Daně taky ne? (2 s.)

**U:** Daně asi neplatila. Proč neplatila daně? (1) Dokážeme vysvětlit, proč ona ty daně neplatila? Justýno. ((jiný žák odpovídá bez hlášení))

**Justýna:** (Protože nevěděl ten stát, že ona tu práci dělá)

**U:** Ano, přesně tak, stát nevěděl, že tu práci dělá. Jak to, že stát nevěděl, že ona tu práci dělá? (2) Karolíno.

**Karolína:** (nnn) že to bylo soukromě, přes kamarády.

20.00 – 25.00

**U:** Mohlo se stát, že by měla práci přes kamarády, ale stejně by to stát věděl. A stejně by třeba i daně platila. Důležitý tam je něco jinýho, Jano?

**Jana:** Neměla tu smlouvu.

**U:** Neměla smlouvu. Pracovala bez smlouvy, to znamená, neplatila daně, (1) což je supr a měla peníze hned, nemusela čekat měsíc, než jí to vyplatí, což je supr. (1) Jakou další výhodu to mělo, že pracovala bez smlouvy takhle u někoho třeba známýho? Agáto.

**Agáta:** Taky že to bylo rychle a mohla nastoupit hned ten den nastoupit.

**U:** Rychlá domluva, bez pohovorů ((parafrázuje)) Tak jsi to myslela? (.) Nějaká výhoda ještě tohohle, týhle práce? Vojto.

**Vojta:** (Tak když se jí to nelíbilo, tak měla možnost kdykoliv odejít. Kdykoliv ...)

**U:** Ona mohla kdykoliv odejít. Mohla, prosím vás, ona kdykoliv říct já už sem nepřijdu?

**ŽŽ:** Jo. Ano. Mohla

**U:** Mohla? Mohla, samozřejmě. ((vysvětlení))

**Ž:** (Tak to jí může říct i ten pán, že jo)

**U:** Pojd'me na nevýhody. Jaký nevýhody to mělo, že pracovala takhle bez tý smlouvy? Noyo.

**Noya:** (Když to bylo takhle bez tý smlouvy, tak tam nebylo napsaný, kolik za to dostane a ani ty peníze nemusela dostat.)

**U:** Přesně tak. Oni byli domluvený, kolik dostane peněz, ale nebylo to nikde napsaný. Ona ty peníze vůbec nemusela dostat a nemá způsob, jak je z toho zaměstnavatele potom vymámit. To znamená, nemá, kde si stěžovat na to, že jí za to nezaplatili. Nemusí dostat peníze, jakou další nevýhodu to má, (.) Davide?

**David:** Nebyla tam určená stabilní pracovní doba.

**U:** (.) Jasně, nemá daný, od kdy do kdy pracuje ((udává příklady)). Jakou další nevýhodu to má? Majdo

**Majda:** (nnn)

**U:** Můžou jí kdykoliv vyhodit a nemusí jí doplatit ty peníze. (.) Jano?

**Jana:** (A ještě co přesně bude dělat, jestli bude mejt)

**U:** Jasně, pokud budeš pracovat na pracovní smlouvu, tak budeš mít jasně danou (1) co budeš dělat. Náplň práce musí bejt v pracovní smlouvě. ((rozvádí)). Václave

**Václav:** (On jí za to nemusel platit vůbec.)

**U:** No nemusel jí platit vůbec, no jasně. Mohl jí kdykoliv vyrazit nebo jí říct (nnn) ti ty prachy nedam (1) Mělo to ještě nějakou nevýhodu? (2)

**U:** Jakou to má výhodu pro toho zaměstnavatele? To tam není, tahle otázka. ((znovu zopakujte otázku)). (1) Vojto

**Vojta:** (No že si s tou Terezou může dělat poměrně co chce nnn)

**U:** To je jedna věc, ale on to dělá ještě z jinýho důvodu. Hlavní důvod? Kromě toho, že tem není ten (.) právní kontrola. Noyo.

**Noya:** Já si myslím, že (nnn) nemusí platit státu.

**U:** Přesně tak, pro něj to má výhodu, že za ní neodvádí daně a není za ní zodpovědněj. On na tom ještě vydělá, on ušetří na tom.

**U:** Jakou to má pro něj nevýhodu, že ona u něj maká načerno? (3) Dominiku?

**Dominik:** (Nemůže si to odepsat z DPH)

**U:** Nemůže si to odepsat z DPH, ale to je taková věc (.) on furt vydělá na tom, že nemusí odvádět ty daně, za ní. A tak podobně, to sociální a zdravotní pojištění. Davide?

**David:** Kdyby to někdo zjistil, tak bude problém.

**U:** Byl by to problém, kdyby to někdo zjistil?

**ŽŽ:** Jo ((šum, souhlas))

**U:** Samozřejmě, prosím vás nejde. A už to takhle platí asi dva nebo tři roky. Nejde uzavřít dohodu jenom ústně, musí to bejt vždycky napsaný ((vysvětlení))

**U:** Podíváme se, jaký nevýhody to má (2) z pohledu úřadu sociální práce ((připravuje video a rozvádí zadání)).

25.00–30.00

((1 min. – promítání videa, žáci sledují))

**U:** (1) Jakej tam byl ještě další problém? ((40 s. shrnuje podstatné věci z videa, zmiňuje sociální a zdravotní pojištění)). Nevýhoda, za to, že neplatila sociální a zdravotní pojištění? Agáto!

**Agáta:** Že když se něco stane, tak nemá potom (kdyby to byl třeba velkej úraz, že by ochrnula, tak by neměla vůbec nárok na to (.) od toho státu.)

**U:** Neměla by to v rámci práce, nedostávala by plat z tý práce. (2) K čemu je ještě dobrý odvádět zdravotní a sociální pojištění? ((5 s. zmiňuje to, co již bylo řečeno)) (1) Justýno?

**Justýna:** Aby nás vůbec ošetřili?

**U:** Jasně, měli byste mít (.) ale to je (.) máte každej zdravotní pojištění. (nnn) Co ještě? V momentě, kdy ona v tý práci skončí nebo ji vyrazej, tak může trvat třeba čtyři pět měsíců, než si najde novou práci. Během tý doby nemůže žít bez peněz. Pokud si nic neušetřila a platila sociální pojištění, tak dostane od státu (1) Co dostane?

**Ž:** Dávky?

**U:** Říkáme tomu dávky, lépe podpora v nezaměstnanosti. ((vysvětlení)) Ještě? To jí teď nezajímá, ale za padesát let jí to zajímat bude (.) sociální pojištění. Noyo.

**Noya:** Důchod?

**U:** Důchod, přesně tak. Dokud si platí sociální pojištění, tak se jí počítá na důchod ((rozvádí))  
Jaký jsou možnosti tý smlouvy, na kterou ona může makat? (3) Víme? ((nezřetelný komentář ze třídy))

**U:** Když chceš u někoho pracovat, tak záleží, jestli chceš pracovat naplno nebo třeba na brigádu. Máš na to tři druhy papíru, který ti na to můžou dát. (.) Václave.

**Václav:** (Zaměstnanec)?

**U:** Zaměstnanec budeš. A pokud budeš pracovat opravdu naplno ((píše na tabuli)). Pracovní smlouvy. Kdo chce, může si napsat, kdo nechce, jenom opakuje to, co by už měl znát. (2) ((Vysvětluje a specifikuje otázku)) Vojto?

**Vojta:** (Jestli bude mít plnej úvazek)?

**U:** Ano, nebo na částečný, to je pořád v rámci pracovní smlouvy. (.) Pracovní poměr. ((vysvětlení a zápis na tabuli pracovní poměr)). Soustřed'te se. (1) Pro koho je to opakování a už to nepotřebuje slyšet?

**ŽŽ:** ((několik se hlásí))

**U:** Pro menšinu, v tom případě pokračujem. Pracovní poměr znamená, že jsem u někoho zaměstnanej a on za mě odvádí (1). Co za mě ten zaměstnavatel odvádí, pokud u něj pracuju? (1) Dominiku.

**Dominik:** Daně, sociální a zdravotní.

**U:** Přesně tak. Daně, sociální pojištění a zdravotní pojištění. ((vysvětlení))

30.00–35.00

**U:** Kolik hodin je plnej úvazek, běžná pracovní doba v běžný práci. (.) Kdo to ví? (.) Jana.

**Jana:** Deset až dvanáct?

**U:** Hodin, denně? [**Jana:** osm až deset]

**U:** Můžeš mít osm až deset, ale (.) maximální pracovní doba, aby to bylo přesčasů, je? Noyo

**Noya:** Dvanáct

**U:** (2) Kolik? Dvanáct hodin denně, tejdně? [**Noya:** denně]

**U:** Může bejt dvanáctihodinová pracovní doba, ale dvanáct hodin denně by ti vyšlo potom na padesát hodin tejdně a to je moc. (1) Čtyřicet hodin, prosím. ((zapisuje na tabuli a komentuje)). To znamená osmihodinová pracovní doba. Pokud někdo pracuje víc, tak mu musíš platit přesčasy. ((vysvětluje plný a zkrácený úvazek))

**U:** Dva typy dohod, který můžete mít na brigádu. (3) Buď jste nedávali pozor nebo na mě-. Já jsem vám to dával, myslim, do klástrumu na jaře. (nnn ... a ještě jste to dělali i ve finanční gramotnosti), divil bych se, kdyby ne. Zapněte vaše mozkový buňky. V momentě, kdy budete mít hotový základní vzdělání a bude vám patnáct, tak můžete jít na brigádu. Bylo by dobrý trochu tušit, pokud by někdo z vás chtěl někdy trochu brigádničit.

[**Ž:** Od šestnácti, ne?]



**U:** V momentě, kdy máš dokončený základní vzdělání, můžeš.

**Ž:** Musí mi být ale patnáct.

**U:** To se počítá, že je ti téměř vždycky, až na výjimky. Majdo.

**Majda:** (nnn)

**U:** Dohoda o provedení práce, přesně tak (.) a dohoda o pracovní činnosti ((3 min. píše na tabuli a povídá k tomu, vysvětluje rozdíly)). ((žáci začínají rušit))

**U:** Mluvim já, pak budete mluvit vy, pokud budete chtít. (.) Václave?

**Václav:** (nnn ... když je nám patnáct a zdravotní za nás platí rodiče, tak můžeme mít tu dohodu o pracovní činnosti? ... nnn) [**U:** Určitě]

**U:** ((krkolonné a nepřesné vysvětlení odvodů zdravotního pojištění)) [((**Václav:** nezřetelný dotaz))]

**Václav:** Takže jakmile by se mi něco stalo (nnn ... dohodu o provedení práce a pojištění by za mě platili rodiče nebo stát... nnn)

**U:** ((dovysvětluje ke zdravotnímu pojištění a nemocenské))

35.00–40.00

**U:** Otázky k tomu, Dominiku.

**Dominik:** Jestli když mam dohodu o pracovní činnosti, tak jestli když odpracuju třeba jenom měsíc a pak už tu práci nebudu dělat, tak jestli dostává podporu

**U:** Ne, tam musí bejt nějaká doba odporacovaná ((rozvádí, vysvětluje)) [**Dominik:** Tak jestli (2) jo]

**U:** Pojd'me na otázku poslední. (.) Kde jinde ona mohla hledat práci? ((parafrázuje otázku, píše na tabuli)). Jano.

**Jana:** Někde ve fastfoodu, třeba?

**U:** (.) Když chci pracovat ve fastfoodu, jak se tam dostanu? ((**ŽŽ:** povídají k tématu i mimo něj))

**Jana:** Najdu si (nnn ... zavolam tam nebo si ... nnn pohovor, a potom se uvidí, jestli jo, nebo ne) [**U:** to znamená]

**U:** To znamená ... ((parafrázuje a doplňuje Janinu odpověď, píše na tabuli))

**ŽŽ:** ((zapisují, někteří povídají k tématu, někteří ruší))

**U:** Jaký jsou další možnosti, než tam přímo zajít nebo tam přímo zavolat? (1) Noyo.

**Noya:** (Třeba se podívat na nějaký stránky, jestli nehledají práci).

**U:** Určitě. (.) To znamená (2) ehm, (2) jak to napíšeme? ((Jana nabízí nezřetelně odpověď, učitel shrnuje a píše na tabuli)). Co dalšího můžu udělat? Václave.

**Václav:** (noviny a letáky)

**U:** Nahlas?

**Václav:** Noviny a letáky.

**U:** Jsou určitý inzeráty a letáky, určitě. ((píše na tabuli)). I kdy v současnosti, to bude většinou na tom webu. ((doplňuje)). Co ještě můžu udělat? (.) Jano

**Jana:** (nnn ... přes toho známýho, ale tam zase je problém ta smlouva)

**U:** Určitě. ((shrnuje a rozvádí odpověď)) Ještě nějaká možnost? (2) Pokud nechci brigádu, ale potřebuju opravdu práci a potřebuju, aby mi jí někdo pomohl najít (2) Matyáši.

**Matyáš:** (Úřad práce)

**U:** Úřad práce. ((píše na tabuli))

**ŽŽ:** ((zapisují, roste hluk)) [**U:** ještě počkáte, prostě] [**Ž:** Vždyť máme času dost]

**U:** Tak, a když chci (2) brigádu (1) nebo třeba i práci, existují takové organizace, který těm firmám ty brigádníky a lidi hledají (.) a mají i docela velkou moc. (1) Dost často bez toho ani neseženete. Jak se tomu říká? ((opakuje otázku jinými slovy))

**Ž:** Agentura práce?

**U:** Agentura práce, přesně tak, agentury. ((píše na tabuli, vysvětluje))

**ŽŽ:** ((zapisují, někteří si začínají balit věci, roste šum))

**U:** Co může se stát, že po vás budou chtít? ((opakuje a parafrázuje otázku)) Pokud chci pracovat ve fastfoodu, na kase, u zmrzliny, tak potřebuju papír od doktora, kdo ví jakej? Na zmrzlinu, do krámu a tak podobně. (.) Noyo

**Noya:** (nnn)

40.00–45.00

**U:** Přesně tak, říká se tomu potravinářskej průkaz. ((píše na tabuli)) ((roste ruch ve třídě))

**U:** Já vidim, že někteří z vás jsou si tak jistí, že střední škola bude pohoda, že nebude potřeba u toho brigádníčit (.) nebo třeba u vejšky (1). Ale pokud budu jakkoliv pracovat s jídlem, budu od doktora potřebovat potravinářskej průkaz. ((dovysvětlení))

**U:** Co ještě oni po mě můžou chtít? (.) Václave.

**Václav:** Pane učiteli, můžu se zeptat úplně jako mimo?

**U:** Zeptej se.

**Václav:** (nnn) [**U:** Ale ne, já vás možná pustim dýl, jestli to takhle bude vypadat]

**Václav:** Když máte placenou praxi, tak to zařizuje škola nebo vy?

**U:** Většinou ti škola dá tu dohodu a ty jí doneseš do toho místa a tam to podepíšou.

**Václav:** A je to jako přes školu?

**U:** Většinou ta škola to zprostředkovává, přesně tak. (.) Jano

**Jana:** Budou chtít ještě třeba (... když nad vámi někdo stojí ...mn ... zaučit se?)

**U:** Může tam být nějaký průvodce nebo supervizor. ((Vysvětluje výpis z rejstříku trestů, píše na tabuli))

**U:** ((Pokládá návodnou otázku)) Dominiku?

**Dominik:** V životopise.

**U:** Životopis. Jak se píše životopis byste měli vědět ((píše na tabuli)) Samozřejmě, v momentě, kdy nemáte skoro žádný zkušenosti tam toho moc nebude, to je v pohodě. Nebo (.) někdy se ještě píše k tomu ((návodná otázka na motivační dopis)). Je to (.) tušíme někdo? (1) Noya, mluví.

**Noya:** (nějaký) doporučení?

**U:** Doporučení, anebo váš motivační dopis. Proč jsem motivovanej u vás pracovat. ((píše na tabuli)).

**ŽŽ:** ((hlučí, drobný smích, někteří si začínají balit věci))

**U:** (2) Možná někteří z vás budou středoškoláci za rok. ((žáci se smějí)). Ale co je zajímavá nejvíc (1) je, kdy se budou nažrat.

**U:** ((shrnuje a chválí žáky, kteří pracovali v hodině, rozloučení a ukončení hodiny))

## **Příloha č. 5**

Příklady otázek položených v rámci zadání distanční výuky dějepisu v 8. ročníku k tématu Velká francouzská revoluce v Google Classroom, datum odevzdání úkolu 26. 10. 2020

### Vysvětlující – „Proč to tak bylo?“:

*Proč nejdříve popravili Ludvíka 16. a až potom Antoinettu? Proč ne oba najednou?*

*Proč byl Ludvík XVI. popraven? (nejčastěji)*

*Proč pařížský lid dobyl zrovna Bastilu?*

*proč nejprve dobyli Bastilu a ne Versailles?*

*Proč z ničeho nic šlechta ztratila tu moc co měla dřív?*

*Proč ti bohatí byli tak sobečtí?*

*proč vyšší moc nevěděla jak to mají rolníci? to tam nejezdili se podívat, jak jejich lid pracují nebo, jak to tam vypadá?*

### Upřesňující – „Jak to vlastně bylo?“:

*Mě by zajímalo jaké zbraně použili lidé na dobytí bastilli*

*Mě by zajímalo co se stalo po tom když je popravily kdo byl ten kdo řekl at je popravý a kdo potom vládl*

*Zajímá mě, co se stalo s majetkem šlechty a duchovních?*

*Já bych se chtěla zeptat, jestli ta francouzská revoluce měla nějakého vůdce?*

*Dobrý večer pane učiteli. Jelikož je to téma dosti moderní (Obzvláště pro Bělorusko), jak se snažila Francouzská vláda a šlechta bojovat proti revoluci? Zabijelo se málo, nebo se vláda snažila zabít každého občana s myšlenkou revoluce?*

### Reproduktivní, testující (snadno dohledatelné v materiálech):

*Kdo byl na francouzském trůně v době francouzské revoluce*

*Co znamená 3. stav?*

*Co je to absolutismus?*

### Ujišťující – „Chápu to správně?“

*"Jaký je rozdíl mezi Deklarací práv člověka a občana, a Ústavou? Nebo je to, to samé akorát jinak vysvětleno?"*

## **Příloha č. 6**

Příklady otázek položených k libovolně zvolenému videu nebo článku pojednávajícím o islámu v rámci distanční výuky dějepisu v 7. ročníku, termín odevzdání úkolu 27. 10. 2020

### Vysvětlující – „Proč“:

*Zeptala bych se proč jejich spory nemohou vyřešit jinak.*

*proč s tím nikdo nic neudělá? třeba američani*

*Proč všichni muslimové neustále opakují " Není boha kromě Boha a Mohamed je jeho prorok" ?*

*Proč mají některé ženy šátky jen přes vlasy jiný i přes kus obličeje a některým jdou jen trochu vidět oči?*

*Proč nosí ty šaty s šátkem i při sportu? (např. atletika)*

### Reproduktivní, testující (snadno dohledatelné ve zvoleném materiálu):

*Na jakých pěti pilířích je postavena Islámská víra?*

*Na co mají ženy v islámském učení právo?*

*Kolik bohů uctívá islám?*

*Proč chalífa Umar ibn al-Chattáb zničil největší starověkou knihovnu v Alexandrii a v kolikátém to bylo století?*

*Kdo byl Alí ibn Abí Tálíb?*

*A otázka zní proč se rozdělili do dvou skupin?*

*proč se muslimové cítí ohroženě?*

### Upřesňující – „Jak to tedy je?“

*Když se modlí 5 krát denně , tak kdyby putovali nebo uvízli v zácpě aut , tak jak se budou modlit pokud nejsou v mešitě?*

*Je možné, aby křesťanka přestoupila na islámskou víru? A jak těžké by to pro ni bylo?*

### Hodnotící a pohled odjinud – „Je to tak správně?“

*Je adekvátní zabíjet lidi jenom proto, že mají odlišný smysl pro humor?*

*Nejsem z katolické rodiny, ale napadá mě otázka, jestli se nevzdáváme příliš ochotně našich duchovních a kulturních hodnot, které pro nás vydobyli naši předkové.*

*Jak toto náboženství chápou křesťané?*

## **Příloha č. 7**

Příklady otázek položených během distanční výuky na mikrofon přes aplikaci Google Meet.

### Jaro 2020

Jsou to vymyšlené nebo opravdové dopisy? (téma 1. sv. válka)

Vojáci měli čas psát dopisy? (téma 1. sv. válka)

Když budu třeba příbuzná, můžu nevyprávět? (téma trestní právo)

Je současná situace spíše kapitalismus nebo socialismus?

Myslíte si, že ta situace teď bude stejná jako španělská chřipka?

### Podzim 2020

Má Žid, kterej je blondátek, nějakou imunitu? (téma antisemitismus a Norimberské zákony)

Co Židé udělali, že je nikdo neměl rád? (téma antisemitismus a Norimberské zákony)

V minulých volbách, tak ta Hilary měla víc hlasů, a stejně vyhrál Trump.

Mě by zajímal Váš názor, jestli jsme se měli bránit. (téma Mnichovská dohoda)

## **Příloha č. 8**

Transkripční značky upraveny podle:

Lefstein, A., & Snell, J. (2014). Better than Best practice. London: Rutledge

Text – verbální stopa

(text) – pravděpodobná verbální stopa

(nnn) – nerozeznatelná verbální stopa

(.) – krátká pauza (pod jednu vteřinu)

(1) – delší pauza (číslovka označuje délku pauzy ve vteřinách)

(( )) – popis prosodie nebo neverbální aktivity (šepot, smích, potichu ad.)

[text] – překrývající se verbální stopa či akce

Nemy- – nedořečené slovo

Text – důraz na verbální stopu (na slabiku, slovo či sousloví)

TEXT – nadprůměrné zvýšení hlasitosti, zvolání, křik

5 – 10 min. – časová lokace transkriptu (od zvonění vždy po pěti minutách)

Označení účastníků komunikace:

U: učitel

Jana: konkrétní žákyně

Ž: žák nebo žákyně, u kterého nelze rozpoznat, o koho se jedná

ŽŽ: skupina žáků