

# Otázka – nejužívanější verbální komunikační prostředek

VLADIMÍR SPOUSTA

## Otázka jako prostředek sociální komunikace

V každodenním osobním a pracovním styku používáme otázku jako prostředek dorozumění. Ne vždy však máme pocit, že si rozumíme. A tehdy se ptáme, co nám vlastně znesnadňuje vzájemné dorozumění, v čem naše sdílení „drhne“, a porozumění pak vázne? Téměř při každém kontaktu se svým protějškem mu nejen sdělujeme nějakou informaci, ale současně tím něco vypovídáme i o sobě a o svém vztahu k němu. Vzájemnému porozumění významně napomáhá schopnost naslouchat jeden druhému. K tomu, abychom si snadněji porozuměli, může pomoci tzv. *hamburský model srozumitelnosti*, který vytvořila skupina psychologů na univerzitě v Hamburku. Jejich model definuje čtyři znaky srozumitelného sdělení:

- jednoduchost,
- členění (uspořádání),
- délka (hutnost),
- dynamičnost.

V širším pojetí teorie sociální komunikace chápeme sociální interakci dvou subjektů, při níž se ve vzájemném kontaktu společně podílejí na nějaké činnosti nebo si něco vzájemně sdělují, jako složitý, komplexní sociální jev. Úspěšně probíhající komunikace je podmíněna existencí obecné a kulturní komunikační kompetence. Probíhat může ve dvou formách využívajících dvou prostředků: slova – řeči v podobě mluvené nebo znakové (verbální komunikace) nebo *tělesných projevů* (nonverbálních projevů), kdy jsou účastníci zaměřeni na sledování:

- vzdálenosti mezi aktéry (proxemika),
- postoje a pozice celého těla, oblečení, ozdob aj. (posturologie),
- pohybů celého těla (kinetika),
- postavení a pohybů paží, prstů, nohou a hlavy (gestika),
- pohybů obličejových svalů (mimika),
- pohybů očí, víček, obočí, pohledu – oční kontakt (vizika),
- doteků (haptika).

Je nutno brát v úvahu, že mluvčí a posluchač nemusí spolu komunikovat na téže rovině. Pokud se nám podaří odhadnout, která rovina komunikace

partnerovi, se kterým mluvíme, nejvíce vyhovuje, kde je maximálně vnímavý, lze předpokládat, že si lépe porozumíme. Ve shodě s komunikačním modelem Schulze von Thuna lze při verbální komunikaci v každé vyslovené (napsané) větě sledovat čtyři roviny:

- věcný *obsah* zprostředkovávající určité množství informací (data, fakta), např. věty typu „Dnešní přednáška se nekoná“ nebo „Kurs dolaru klesá“;
- *výzva* vyjadřující, co má (nemá) být z pohledu mluvčího vykonáno, jedná se o imperativ typu „Vypněte motor!“ nebo „Nespi!“;
- vztah odrážející *pocity* k partnerovi a hodnocení vzájemného vztahu, např. „Nemohu bez tebe žít“ nebo „Velmi si vážím tvého přátelství“;
- *autoreflexe* vyjadřující stav mysli, aktuální náladu a osobní pocity mluvčího, např. „Necítím se dobře“ nebo „Stále na to musím myslet“.

## Otázka jako didaktický fenomén

Převážná většina současné pedagogické literární produkce spadá do oblasti tzv. „věd o výchově“, přičemž s praktickou pedagogikou obvykle koresponduje jen v marginálních odkazech. Teprve v posledních několika letech se začínají objevovat práce, jejichž autoři staví do ohniska svého pojednání praktické problémy každodenního usilování učitele.

Jedním ze základních problémů provázejících každého učitele je otázka, jak co neefektivněji komunikovat se žáky. Na kvalitě této komunikace totiž závisí nejen to, do jaké míry se učiteli podaří motivovat žáky k učení, ale i kvalita oboplného sociálně psychologického a sociálně pedagogického vztahu mezi učitelem a žáky. Komunikace „učitel v. žák“ nepochybně vypovídá i o mocenských vztazích ve školní třídě; je v ní uložena hra o moc (cca před 20 lety na to ve svých textech upozorňoval Jan Slavík). I když o tomto letitém didaktickém a pedeutologickém problému už bylo napsáno mnoho učených a kvalitních knih (např. Jiří Mareš, Jaro Krivohlavý 1995, Petr Gavora 2005), komunikaci ve školní praxi příliš neovlivnily. Příčinu vidím v tom, že práce tohoto typu objasňující popisem a analýzou procesu pedagogické komunikace vědeckými metodami jeho podstatu přinášejí učitelům užitek jen jako východisko a základní podmínku pro to, aby mohl být při hledání optimálních komunikačních prostředků úspěšný; jeho každodenní práci ve třídě však pomáhají jen málo.

Práce, které by učitelům ukázaly, jak zvýšit efektivitu komunikace se žáky a čeho se vyvarovat, aby učitelé nedosáhli opaku, se v pedagogické literatuře objevují jen sporadicky. Tohoto druhu jsou dvě publikace, které vydal Portál v roce 2012: Marty Meškové *Motivace žáků efektivní komunikací* a trojice autorů Šed'ová, K. – Švaříček, R. – Šalamounová, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Zkušenosti učitelů vědí, že podstatným hybatelem školní výuky je vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem, přičemž platí, že pokud učitelova otázka si žádá žákovu odpověď, i žák na svoji otázku očekává učitelovu odpověď.

Kvalitní učební proces se neobejde bez zpětné vazby fungující v obou směrech: k žákovi (žákům) i k učiteli. Z výzkumu K. Šedřové et al. vyplývá, že verbální komunikace ve vyučovací hodině zabírá 80 % času, přičemž z toho 75 % připadá na učitele a 25 % na žáky. Ve snaze zvrátit tento nepoměr se učitelé snaží omezovat své monologické výpovědi a vést se žáky dialog, a „zatăhnout“ je tak do diskuse. Má-li však být takový dialog přínosný pro rozvoj poznání žáků, musí učitel formulovat své otázky jako problém k řešení, tj. tak, aby jimi nutil žáky přemýšlet (tedy neklást otázky s nižší kognitivní náročností).

Ve verbální interakci mezi učitelem a žákem při vyučování patří otázka (dotazování) a odpověď (odpovídání) k běžným a nesčetněkrát opakovaným činnostem. Otázka se tak stává jedním z nejfrekventovanějších didaktických prostředků verbální komunikace mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Pedagogický význam této komunikace narůstá při vědomí, že způsob kladení otázek (jejich věcná, obsahová a jazyková úroveň) ovlivňuje vyučovací proces en bloc a promítá se v jeho kvalitě a efektivitě. Pedagogická psychologie zaznamenala tuto zkušenost v polovině 20. století; odborný časopis *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* publikoval v roce 1979 stať K. Kollárika *Stimulácia poznávacej činnosti žiakov 1. ročníka otázkami*.

Vyslovená otázka však představuje jen první krok, který má ve vztahu k žákovi iniciační a motivační funkci, ale bez odezvy – žákovy odpovědi – ztrácí smysl stejně tak jako žákova odpověď, na niž by učitel nereagoval, tj. neposoudil ji z hlediska věcné správnosti a všech dalších parametrů a nedal tak žákovi na vědomí, jak jeho výkon hodnotí. Učitelova otázka, žákova odpověď a učitelovo hodnocení tvoří ve své posloupnosti pevně zakotvený a soudržný systém.

Při tázání by učitel měl mít na zřeteli náročnost otázky ve vztahu nejen k aktuálnímu psychickému stavu žáka, jeho věku a mentální úrovni, ale i k míře jeho školních zkušeností, jazykovým schopnostem a formulační pohotovosti. Neměl by na žáka naléhat a vyžadovat okamžitou odpověď, aniž by mu ponechal čas na zamýšlení a promyšlení odpovědi.

Příspěvek vědomě pomíjí všechny nonverbální komunikační prostředky, které hrají v každodenním styku učitele se žáky nezastupitelnou roli a spolu s jazykovými prostředky se podílejí na hladkém průběhu vyučování.

Didaktické požadavky na učitelovy otázky kladené při hromadném vyučování:<sup>1</sup>

Učitelova otázka může být z *hlediska adresáta* položena dvěma způsoby:

- *neadresně* vůči všem žákům třídy, kdy učitel může k odpovědi vyzvat kteréhokoliv žáka bez ohledu na to, projeví-li zájem a chce-li odpovědět, nebo nikoli. Neadresný způsob kladení otázek vnáší do třídní atmosféry

<sup>1</sup> Otázky organizačního charakteru nebereme v úvahu.

napětí, které na jedné straně může některé žáky stimulovat k promyšlení odpovědi, ale současně může ty žáky, kteří netuší, jak na otázku odpovědět, znervóznit do té míry, že u nich přemýšlení o odpovědi zablokují;

- *adresně*, kdy učitel nejdříve položí otázku, a pak teprve vyzve určitého žáka, aby na ni odpověděl, nebo kdy nejprve vyvolá žáka, a teprve pak formuluje otázku. Tento druhý způsob není didakticky efektivní, protože všichni ostatní žáci se většinou domnívají, že tím jsou zbaveni povinnosti odpověď na otázku promyšlet (staví je tak do role pasivního pozorovatele).

V každém případě by se měl učitel po žákově odpovědi odmlčet a dát ostatním žákům (i sobě) čas, aby mohli posoudit kvalitu žákovy odpovědi.

Otázky adresované žákovi by měly být

1. především pravdivé, věcně správné a v souladu s poznatky daného vědního oboru,
2. ale i přesné, stručné, srozumitelné a jednoznačné z hlediska logiky,
3. a to vše při respektu k situaci a mentální úrovni žáka – v souladu s požadavky pedagogické psychologie,
4. samozřejmou podmínkou je jejich jazyková správnost a zřetelná jednoznačná formulace akceptující regule filologické.

Otázky kladené učitelem lze třídit do skupin podle různých kritérií. Dělit je můžeme podle

- povahy vyučovacího předmětu,
- typu osobnosti učitele a stylu jeho didaktické práce,
- míry pedagogických zkušeností učitele,
- frekvence položených otázek,
- formální logiky,
- myšlenkových operací.

Při použití kteréhokoli klasifikačního kritéria je v něm implicitně obsaženo nejpřirozenější hledisko vzájemného vztahu otázky učitele a odpovědi žáka. Podrobněji se budeme věnovat jen posledním dvěma skupinám otázek.

Podle **formální logiky** bývají rozlišovány otázky uzavřené a otevřené. *Uzavřené otázky*, kladoucí menší nároky na žákovu mentální výbavu než otázky otevřené, vyžadují pouhé – obvykle jednoslovné – doplnění učitelovy otázky (doplňovací otázka); tázat se ale lze i imperativem: např. *Udej počet knih! Řekni mi, zdali sněží!*

*Otevřené otázky* bývají uvozovány tázacími zájmeny, např. *kdo, co, proč, jak, čím*. Učitel jimi zjišťuje chybějící informace, žák formuluje odpověď sám podle své úvahy a svých jazykových schopností. Podle způsobu kladení otázky rozeznáváme otázky

- *Prímé*, jimiž zjišťujeme platnost určité informace: *Mohu se na tebe spolehnout?*
- *Hypotetické (nepřímé)*, zjišťující možnosti řešení nějakého problému; dotázaný může odpovědět jakkoliv: *Jak budeš postupovat v případě, že u zkoušky neuspěješ?*
- *Specifikující (konkretizující)* určitou situaci: *Kdo ti to dal?*
- *Motivační*, které dotazovaného pozitivně hodnotí, a tím podněcují: *Jak se vám podařilo dosáhnout tak vynikajících výsledků?*
- *Rozvíjející (doplňující)*, následující po odpovědích, které nejsou zcela srozumitelné: *Jak jste to myslel(a), že jsem typický nedouk?*

Z hlediska **myšlenkových operací**, které odpověď vyžaduje, můžeme otázky rozvrhnout ve shodě s Bloomovou taxonomií kognitivních cílů v sedm skupin (viz tabulka na str. 8).

Otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti nabízejí žákovi větší počet možných odpovědí, čímž ho nutí srovnávat, promýšlet a hodnotit je z hlediska správnosti. Rozvíjejí tak jeho divergentní myšlení – nutný předpoklad tvořivosti.

#### *Kdy a jak se tázat?*

- položit jen jednu otázku a nezahltit žáka sérií otázek;
- kumulování otázek při tomtéž oslovení žáka je kontraproduktivní, protože rozptýlí jeho pozornost a ztěžuje soustředění, bez něhož nelze očekávat kvalitní odpověď;
- netázat se znovu (opakovaně) ve chvíli, kdy se žák odmlčí nebo (jen zdánlivě) svoji odpověď ukončí;
- neptat se příliš často, více prostoru ponechat žakovým odpovědím;
- neklást otázku žákovi, který vyučování evidentně nesleduje a učitele nevnímá;
- na žakovu otázku neodpovídat protiotázkou, která může žáka mást;
- neodmítat takovou žakovu odpověď, která neodpovídá učitelem předpokládané formulaci;
- nesnažit se „vydolovat“ ze žáka odpověď ve formulaci, kterou učitel očekává;
- neklást otázku, na niž by žák byl při odpovědi nucen zveřejnit své osobní nebo intimní záležitosti;
- nesnažit se otázkou demonstrovat svoji převahu plynoucí z pozice učitele;
- neklást otázku bezprostředně poté, kdy učitel ukončil svůj výklad – ponechat žákovi prostor pro „zažití“ (vstřebání) nového učiva a přemýšlení.

*Při formulaci souboru otázek adresovaného skupině žáků, při němž učitel předpokládá, že na jednotlivé otázky budou žáci odpovídat (ústně nebo*

písemně) až s odstupem času, když je promyslí a zformulují odpovědi, doporučujeme dbát na uspořádání jednotlivých otázek, jejich věcnou a logickou posloupnost a přiměřenost ve vztahu k předpokládané úrovni znalostí žáků; se zřetelem k ní je nutno zvolit i optimální počet otázek.

Při dotazování lze využít různé alternativní postupy, kdy učitel vyzve žáky, aby otázku a odpověď zrekapitulovali a vyjádřili svůj názor, dojem nebo rozvinuli ústřední myšlenku. Dá-li učitel najevo své překvapení nebo rozpaky nad vysloveným názorem či myšlenkou, otevírá prostor pro vzájemnou výměnu názorů mezi žáky, kdy si žáci kladou otázky navzájem, obracejí se otázkou ke kolektivitu celé třídy nebo k učiteli.

Myšlenková operace	Učitel diagnostikuje znalosti a schopnosti	Typické otázky	Druh otázky
Zapamatování	Fakta, jejich utřídění a kategorie, reprodukční schopnosti	Kdo je autorem básnické sbírky Kytice? Jak zní Pythagorova věta?	Reproduktivní uzavřená nižší kognitivní náročnosti (paměťová)
Chápání	Schopnost interpretovat, vysvětlit, převést a zařadit do jiného systému	Vyhledej v textu slova cizího původu.	Reproduktivní otevřená nižší kognitivní náročnosti (poznávací)
Aplikace	Schopnost aplikovat, utřídít, abstrahovat a zobecňovat, odlišit příčinu a následek	Proč by se po střetu Země s velkým asteroidem změnila její atmosféra?	Produktivní uzavřená nižší kognitivní náročnosti (poznávací)
Analýza	Schopnost rozebrat systém na části, stanovit jejich hierarchii, postihnout shodu a rozdíl	Urči rozdíl(y) mezi dvoutaktním a čtyřtaktním motorem.	Produktivní uzavřená nižší kognitivní náročnosti (analytická)
Syntéza	Schopnost stanovit kritéria třídění, spojit části do nového celku, třídít, kategorizovat, modifikovat	Jak zjistíš, může-li určitý kus drátu vést elektrický proud malého napětí?	Produktivní otevřená vyšší kognitivní náročnosti (syntetická)
Hodnocení	Schopnost porovnat, argumentovat, oponovat, kritizovat, zdůvodňovat	Posuď správnost odpovědi svého spolužáka.	Produktivní otevřená vyšší kognitivní náročnosti (evaluační)
Tvoření	Schopnost na základě určité sumy znalostí a vědomostí promýšlet problém v nových, netradičních souvislostech	Urči, které možnosti řešení daného problému jsou reálné.	Produktivní otevřená vyšší kognitivní náročnosti (tvořivá)

Při hodnocení žákovských odpovědí oceňují učitelé především tempo (rychlost, s jakou žák reaguje) a formu (kvalitu formulace odpovědi), přičemž často přeceňují aktivitu žáků a jejich snahu „být vyvolán“.

*Žákovské otázky* kladené učiteli představují významný identifikační a diagnostický nástroj. Podle zjištění Z. Šalamounové (2012) se 16 % žákovských otázek týká probíraného učiva. Pokud je žák schopen formulovat otázku, nepochybně to svědčí o několika skutečnostech:

1. žák rozumí probíranému učivu a promyslí určitý jeho segment;
2. problém, na nějž je otázka zaměřena, žáka zajímá;
3. žák svou otázkou prozrazuje svůj pozitivní vztah k učení (chce vědět víc, touží po věděni);
4. otázkou si žák ověřuje, do jaké míry učivu rozumí; pokud otázka směřuje k učivu, které by už měl zvládat, prozrazuje učiteli, že by se měl k příslušnému učivu vrátit a znovu je vysvětlit nebo zopakovat;
5. otázka může být položena ve snaze odvést pozornost od aktuálně probíraného učiva nebo oddálit aktivity, které jsou žákům nepříjemné;
6. otázka, na niž odpověď předpokládá mimořádné učitelovy znalosti, může být položena s úmyslem uvést ho do rozpaků a zpochybnit jeho autoritu.

## Otázka jako filologická kategorie

Slovo *otázka* užíváme minimálně ve třech významech – podle toho, máme-li na mysli aspekty syntaktické, sémantické nebo pragmatické. Z hlediska jazykovědného má otázka jako prostředek dotazování podobu věty, která je základní jednotkou jazykového projevu. Je jednou ze souboru pěti druhů vět, které se podle obsahu sdělení dělí na věty oznamovací, rozkazovací, práci, tázací a podmínkové.

Otázkou se učitel obvykle chce od žáka něco dozvědět. Nejfrekventovanější otázkou učitele je otázka, kterou žádá od žáka potvrzení nebo zamítnutí (popření) jejího obsahu – tedy *otázka zjišťující*. Žák na takovou otázku buď přisvědčuje (přítakává), nebo ji popírá.

Setkat se můžeme se třemi možnými způsoby žákovy slovní reakce:

1. s jednoslovnou odpovědí příslovcem *ano* (ovšem, jistě, pochopitelně) / *ne* (nikoliv);
2. kladným či záporným slovesem otázky;
3. oznamovací větou s použitím kladného nebo záporného slovesa přejatého z otázky.

Např. na otázku *Půjdeš tam?* žák odpoví:

- ano / ne;
- půjdu / nepůjdu;
- půjdu tam / nepůjdu tam.

Často klade učitel otázku s určitým tázacím zájmenem (kdo, co, kdy, odkud, kam, kolik), kterou žáka žádá, aby doplnil její obsah. Např. *Kdy ses to dozvěděl?*

Méně frekventované jsou otázky, kterými dává učitel najevo, že nad něčím rozvažuje – tj. *otázka rozvažovací* (deliberativní<sup>2</sup>). Bývá v nich pomocné sloveso *míti* (Co to má znamenat?) nebo infinitiv (Jak to udělat?).

*Zjišťujícími otázkami s dvojnásobným psychologickým přísudkem*, jehož členové se navzájem vylučují, učitel zjišťuje, který z uvažovaných přísudků žák zvolí (Přijdeš zítra nebo pozítí?).

*Řečnická otázka*, na niž obvykle očekáváme odpověď, je otázkou jen po stránce formální, obsahově však náleží do kategorie vět oznamovacích. Vyjadřuje tvrzení, které je v protikladu obsahu samotné otázky. Učitelé jí obvykle vyjadřují podiv (pochybnosti, rozhořčení) nad věcným obsahem otázky. Někdy jí intonují jako zvolání a v takovém případě za ní píšeme vykřičník. Pokud učitel řečnickou otázkou zvýrazňuje stejnou měrou tázání i zvolání, pak kládeme za větu otazník i vykřičník.

### **Některé sociálně psychologické a sociálně pedagogické aspekty otázky**

Analýzou učitelových otázek, jejich druhu, dikce a intonace, s níž jsou vysloveny, frekvence ve vyučovací hodině atd., lze diagnostikovat sociální vztahy v celém prostoru školní třídy; vztah

- učitele ke kolektivu třídy,
- učitele k jednotlivým žákům,
- vztah kolektivu třídy k učiteli,
- jednotlivých žáků k učiteli,
- mezi žáky navzájem.

Otázkou učitel aktivizuje kolektiv žáků, zajišťuje si jejich pozornost, a tím vytváří podmínky pro zdárný průběh vyučovací hodiny; navozuje a utváří tak charakter pracovní atmosféry. Otázkou adresně položenou učitel v podstatě rozhoduje o tom, který žák, jak často a v jakém rozsahu se aktivně zúčastní verbální komunikace při vyučování. Typem otázky a její náročností dává ostatním žákům na vědomí, že adresný žák je podle jeho mínění schopný ji zodpovědět, a tím ho kvalifikuje do kategorie tzv. „lepších“ žáků. S těmito žáky obvykle verbálně komunikuje i tehdy, potřebuje-li získat informace o tom, jak žáci porozuměli probíranému učivu (umožňují mu zpětnou vazbu). Zvoleným typem otázky a její náročností a výběrem určitého žáka, který ji má zodpovědět, dává učitel kolektivu třídy najevo svoje mínění o jeho schopnostech a projevuje tím i svůj vztah k němu.

---

<sup>2</sup> Deliberace – úvaha, rozvaha.



Kvalitu žákovy odpovědi může učitel ovlivnit dikcí, s níž ji klade. Např. dává-li jí najevo, že vlastně ani správnou odpověď od něho nečeká, snižuje jeho prestiž, a tím i jeho sociální postavení v rámci třídy. Jen výjimečně může mít takto vyslovená otázka motivující účinek a stimulovat žáka k lepšímu výkonu.

## Závěrem

Otázku považujeme za jeden z nejdůležitějších didaktických a diagnostických prostředků stimulace a aktivizace žáka, ale i navázání dialogu a probuzení jeho zájmu. Sérií promyšlených otázek může učitel též řídit a regulovat vyučovací proces, aniž by žáci poznali, že jsou řízeni. Z následné analýzy otázek lze zjistit i metody a způsob učitelovy činnosti ve vyučování. Bohužel v graduální přípravě budoucích učitelů jí není věnována pozornost úměrná jejímu významu.

*Literatura u autora.*

---

## Redakci Universitas došlo

---

Roman Vala a kol., **Výzkum ve sportovním tréninku I.** Masarykova univerzita. Brno 2013. ISBN 978-80-210-6191-0.

Igor Duvač a kol., **Výzkum ve sportovním tréninku II.** Masarykova univerzita. Brno 2013. ISBN 978-80-210-6277-1.

David Zahradník a kol., **Výzkum ve sportovním tréninku III.** Masarykova univerzita. Brno 2013. ISBN 978-80-210-6209-2.

Miriam Kalichová a kol., **Výzkum ve sportovním tréninku IV.** Masarykova univerzita. Brno 2013. ISBN 978-80-210-6491-1.

Petr Požárek a kol., **Výzkum ve sportovním tréninku V.** Masarykova univerzita. Brno 2014. ISBN 978-80-210-6665-6.

Řada monografií Fakulty sportovních studií MU vzniklých v rámci projektu Rozšiřování výzkumných a pedagogických kompetencí prostřednictvím spolupráce v kinantropologickém výzkumu je určena především trenérům, učitelům, metodikům, studentům a sportovcům k prohloubení znalostí o sportovním tréninku.

Jiřina Novotná (ed.), **Moderní trendy ve vyučování matematiky a přírodovědných předmětů. Sborník příspěvků z konference 27. 11. 2013.** CD. Masarykova univerzita. Brno 2013. ISBN 978-80-210-6724-0.

Konference „*Moderní trendy ve vyučování matematiky a přírodovědných předmětů III*“ je výstupem z Výzkumného záměru Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (MS 0021622443) a navazuje na dvě předchozí konference. V současné době, charakterizované nezájmem mladé generace o matematiku a přírodovědné předměty, hraje velkou roli motivace ke studiu těchto předmětů.

*pokračování na str. 23*