


**Interakce ve výuce
anglického jazyka
na vysoké škole pohledem
konverzační analýzy**

František Tůma



**Interakce ve výuce
anglického jazyka
na vysoké škole pohledem
konverzační analýzy**

František Tůma

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické publikace nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možné kontaktovat na adrese: Nakladatelství Masarykovy univerzity Munipress, Rybkova 19, 602 00 Brno.

Publikace je výstupem projektu Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole, který byl realizován v letech 2015–2017 s podporou Grantové agentury České republiky (15-08857S).

**Edice: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 7**

**Recenzenti: prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.
Mgr. Martin Havlík, Ph.D.
doc. PhDr. Michaela Příšová, M.A., Ph.D.**

**© 2017 Masarykova univerzita
ISBN 978-80-210-8888-7 online : pdf
ISBN 978-80-210-8887-0 (váz. vaz.)**

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8888-2017>

Obsah

Poděkování.....	7
1 Úvod	9
1.1 Cíle a členění knihy.....	10
1.2 Poznámky k terminologii a formálnímu zpracování	12
2 Východiska pro výzkum interakce ve třídě.....	15
2.1 Vymezení interakce ve třídě	15
2.2 Edukační lingvistika.....	17
2.3 Oborové didaktiky.....	20
2.3.1 Didaktika cizích jazyků a didaktika anglického jazyka.....	21
2.4 Pedagogická východiska	23
2.4.1 Vysokoškolská pedagogika	23
2.4.2 Sociokulturní teorie	25
2.5 (Socio)lingvistická východiska	27
2.5.1 Analýza diskurzu.....	27
2.5.2 Vztah k sociolingvistice a sociologii	28
2.6 Shrnutí.....	30
3 Konverzační analýza	31
3.1 Shrnutí východisek	31
3.2 Sběr dat	35
3.3 Postup analýzy	36
3.4 Konverzační analýza a institucionální dialog.....	38
3.5 Povaha zobecnění	40
3.6 Další literatura ke konverzační analýze.....	41
3.7 Nástin zaměření výzkumu interakce výuce cizího jazyka	42
3.8 Shrnutí.....	44
4 Data a specifika analýzy	45
4.1 Prostředí, účastníci výzkumu a sbíraná data.....	45
4.2 Transkripce videozáznamů.....	50
4.2.1 Základní konvence	51
4.2.2 Časové a sekvenční údaje.....	52
4.2.3 Způsob mluvení	53
4.2.4 Komentáře a značení neverbálních úkonů.....	55
4.3 Role dalších materiálů při analýze	56
4.4 Mezi zaměřením na přesnost a komunikaci	56
4.5 Shrnutí.....	58

5 Střídání replik ve frontální výuce.....	59
5.1 Východiska.....	59
5.2 Střídání replik při zaměření mluvčích na přesnost.....	62
5.3 Střídání replik při zaměření mluvčích na komunikaci	75
5.4 Diskuse.....	82
6 Opravy ve frontální výuce.....	87
6.1 Východiska.....	87
6.2 Opravné sekvence při zaměření mluvčích na přesnost.....	90
6.3 Opravné sekvence při zaměření mluvčích na komunikaci.....	95
6.4 Mezi přesností a komunikací.....	101
6.5 Diskuse.....	102
7 Střídání kódů ve frontální výuce	111
7.1 Východiska.....	111
7.2 Střídání kódů v opravných sekvencích	113
7.3 Střídání kódů signalizující odbočení od aktuální činnosti	119
7.4 Střídání kódů při práci s významem slov.....	122
7.5 Diskuse.....	126
8 Referáty studentů a následné diskuse	129
8.1 Východiska.....	129
8.2 Předmět studentských prezentací a příprava na prezentace	130
8.3 Začátek a průběh prezentace	132
8.4 Přejít od referátu k diskusi a otázkám vyučující.....	141
8.5 Výměny mezi Evou a prezentujícími	147
8.6 Diskuse.....	149
9 Diskuse a závěry.....	153
9.1 Zhodnocení výzkumu a jeho limitů	153
9.2 Zjištění z pohledu edukační lingvistiky a didaktiky (cizích) jazyků.....	155
9.2.1 Učení v interakci.....	157
9.3 Výsledky ve světle pedagogického výzkumu a vysokoškolské pedagogiky..	161
9.4 Implikace výzkumu pro praxi.....	165
9.5 Další výhledy.....	167
Summary	171
Příloha: souhrn transkripčních konvencí	173
Literatura.....	175
Seznam obrázků a ukávek.....	201
Věcný rejstřík	203

Poděkování

Děkuji učitelce Evě a skupině studentů, s jejichž laskavým svolením jsem mohl pořídit nahrávky, které v této knize analyzuji. Poděkování patří také Institutu výzkumu školního vzdělávání při Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity za možnost použít záznamovou techniku a Kateřině Sýkorové za hrubý přepis pořízených videozáznamů.

Tato publikace je výstupem projektu *Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole* (15-08857S). Děkuji Grantové agentuře České republiky za poskytnutou finanční podporu.

Děkuji rovněž prof. Jiřímu Marešovi, dr. Martinu Havlíkovi a doc. Michaele Píšové za pečlivé přečtení rukopisu, za jeho důkladné zhodnocení a za to, že navrhli řadu doporučení v zájmu zvýšení kvality textu. Děkuji rovněž všem, se kterými jsem měl možnost se o svých analýzách a textech bavit, za cenné připomínky a náměty. V neposlední řadě děkuji anonymním recenzentům mých předchozích textů za zpětnou vazbu, která mi pomohla v kultivaci řady myšlenek, se kterými v této knize pracuji.

Jednou z oblastí vzdělávání, která bývá podrobována badatelskému snažení, je interakce ve třídě, tedy vzájemné působení a ovlivňování účastníků výuky. Mezi tyto účastníky patří jak vyučující a jejich případní asistenti, tak ti, kteří se učí (žáci, studenti). Existuje celá řada prostředí a situací, ve kterých tito účastníci mohou interagovat. Je známo, že v některých ohledech se interakce ve třídě odlišuje od interakce mimo třídu (například mezi vrstevníky). To je jeden z důvodů, proč badatelé z řad lingvistů nebo sociologů tuto interakci zkoumají a popisují. Jelikož výuka probíhá z velké části v interakcích, je i z pedagogického a didaktického hlediska přínosné interakci ve třídě analyzovat. Výstupy takových analýz následně mohou přispět například k diskusi o aktuálním nebo žádoucím stavu vzdělávání; poznatky z těchto analýz se mohou odrazit v (přípravném) vzdělávání učitelů. Důležité jsou nicméně tyto výsledky i samy o sobě, protože doplňují současný stav poznání o tom, co se děje ve třídě, jak probíhá výuka a jak její účastníci pracují s předmětovými obsahy. Z analýz také vyvstávají teoretické a metodologické otázky, které mohou sloužit jako podněty k rozvoji disciplín, ke kterým jsou tyto výsledky vztahovány.

V Česku v posledních letech vyšla řada přehledových textů o výzkumu interakce ve třídě (Mareš, 2009, 2016; Tůma, 2014a, 2014b), z jejichž záběru zde poukážu na dva aspekty tuzemského výzkumného snažení v této oblasti. Prvním z nich je zjištění, že převážná většina publikovaných studií zkoumá interakci v prostředí základní školy, přičemž zatím není věnováno mnoho pozornosti interakci ve výuce na vysoké škole. Druhým aspektem je skutečnost, že dosavadní výzkumy příliš nerozpracovávají svá teoretická východiska a v publikovaných výzkumech převažuje pohled na interakci, v němž výzkumníci analyzují promluvy účastníků spíše jako výstupy řečové produkce jednotlivců, aniž by poukázali na dynamiku probíhající interakce, tedy na vzájemnou reaktivnost

účastníků a jejich replik. Typické výzkumné otázky dosavadních studií cílí na takové aspekty komunikace, jako je například délka žákovských replik nebo počet učitelových otázek určitého typu.

Na uvedené dva aspekty v této knize reaguji tím, že zkoumám interakci ve výuce anglického jazyka na vysoké škole, přičemž vycházím z dialogického přístupu¹, který předpokládá vzájemnou reaktivitu účastníků a situační povahu interakce. Konkrétně používám konverzační analýzu, která některá východiska s dialogickým přístupem sdílí (srov. O'Connell & Kowal, 2003, s. 201–203). Specifickým rysem konverzačněanalytického výzkumu je důraz na detaily v probíhající interakci; jedná se o výzkum, který lze označit za induktivní a kvalitativní.

S ohledem na to, že konverzační analýza vznikla v sociologii a v současnosti se uplatňuje také v lingvisticky orientovaném výzkumu, a vzhledem k tomu, že sféra vzdělávání tradičně spadá pod pedagogické vědy, zde představuji výzkum, který je ze své povahy mezioborový. Oblast výzkumu interakce ve třídě se v zahraničním (především anglosaském) výzkumu profiluje v rámci tzv. edukační lingvistiky, do které tento výzkum zasazuje. Z pohledu středoevropské pedagogické tradice lze výzkum interakce ve třídě rovněž zařadit do oblasti zájmu oborové didaktiky. Do mého výzkumu vstupuje i tato tradice, a to především v interpretační rovině.

1.1 Cíle a členění knihy

Zastřešujícím cílem této monografie je přispět k poznání v oblasti interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole. Od tohoto cíle se odvíjí metodologický cíl, kterým je představit a uplatnit konverzační analýzu jako metodu pro zkoumání interakce ve třídě. V teoretické rovině je cílem této knihy poukázat na mezioborovost výzkumu interakce ve třídě, poukázat na možnosti, které v této oblasti nabízí konverzačněanalytický přístup, a přispět k dialogu mezi (socio)lingvistikou, edukační lingvistikou, didaktikou anglického jazyka a (vysokoškolskou) pedagogikou.

S ohledem na deklarované cíle lze výzkum představený v této knize označit za základní. Vzhledem k mezioborovému charakteru zde představovaného výzkumu je ambicí této knihy oslovit široké spektrum čtenářů,

1 Východiska k dialogismu byla již v českém prostředí představena jinde (Doležal & Čevelíček, 2017; Marková, 2007; Marková, Müllerová, & Hoffmannová, 1999; stručněji též Tůma, 2014b, s. 178–180).

přičemž lze předpokládat, že v závislosti na odborném zaměření čtenáře nabízí kniha něco nového. Například odborníci zabývající se výzkumem v oblasti pedagogiky a oborové didaktiky se v knize seznámí s – v Česku zatím nepřiliš uplatňovaným – konverzačněanalytickým přístupem, jehož postupy a poznatky mohou být pro pedagogiku i oborovou didaktiku obohacující. Na druhou stranu badatelům, kteří uplatňují konverzační analýzu (ne nutně na datech z výuky), nabízí kniha pohled do specifik interakce ve třídě. (Socio)lingvisté zde například najdou popisy jevů, jako jsou střídání mluvčích, realizace oprav nebo střídání kódů.

V empirické rovině si kniha klade za cíl pomocí konverzační analýzy popsat, jak vyučující a studenti interagují při společné práci v semináři, typicky ve frontální výuce. Cílem konverzačněanalytického výzkumu není hodnotit průběh výuky na zkoumaných záznamech ani identifikovat příklady dobré praxe. Přínos knihy v empirické rovině spočívá právě v detailním popisu zkoumaných interakčních jevů, což se dotýká samotné podstaty výuky, jejíž značná část se odehrává v mezilidské interakci. Právě tímto zaměřením mohou výstupy zde představených analýz doplnit probíhající diskuse o výuce. Samotná aplikace výsledků nicméně stojí mimo hlavní záběr této knihy.²

Analýzy vycházejí z dat, která jsem pořídil při řešení výzkumného projektu *Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole*. S ohledem na to, že v Česku zatím konverzačněanalytický pohled na interakci ve třídě není příliš rozpracován, zaměřuji se v této knize na zjištění, která v budoucnu mohou posloužit jako východiska pro další studie. Vedle toho vycházím z charakteru zaznamenaných dat a z jevů, které se v datech objevily a které jsou z konverzačněanalytického hlediska zajímavé. Limitujícími faktory byly časový rámec řešení projektu a rozsah této knihy.

Po zvážení výše nastíněných priorit a omezení se v knize zabývám především tím, jak se vyučující a studenti ve výuce střídali, jak prováděli opravy, jak přepínali mezi angličtinou a češtinou a jak interagovali během studentských referátů a v následných diskusích. V tomto zaměření se navíc odrážejí institucionální aspekty zaznamenané interakce, a to jednak z pohledu výuky angličtiny (např. přepínání mezi češtinou a angličtinou), jednak pro výuku na vysoké škole (např. studentské referáty a související diskuse).

2 O možnostech aplikace výsledků konverzačněanalytického výzkumu pojednávám v *závěrečné kapitole*.

Z uvedeného zaměření a cílů vyplývá následující uspořádání monografie. Ve **druhé kapitole** pojednávám o teoretických východiscích výzkumu, konkrétně zasazuji tento výzkum do oblasti edukační lingvistiky a oborové didaktiky, a představuji další východiska z oblasti pedagogiky, (socio)lingvistiky a sociologie. Ve **třetí kapitole** uvádím východiska a postupy konverzační analýzy s ohledem na analýzu interakce ve třídě. Ve **čtvrté kapitole** seznamuji čtenáře s daty a prostředím, ve kterém proběhl sběr dat. Představuji zde také transkripční konvence a specifika analytického postupu, který jsem ve výzkumu uplatňoval. Po čtvrté kapitole následuje empirická část, ve které pojednávám o tom, jak se vyučující a studenti ve frontální výuce střídali (**kapitola 5**), jak iniciovali a prováděli opravy (**kapitola 6**), jak přepínali mezi angličtinou a češtinou (**kapitola 7**) a jak interagovali během studentských referátů a v následných diskusích (**kapitola 8**).

Struktura empiricky zaměřených kapitol (5–8) je stejná. Nejprve v nich uvádím přehled relevantních konverzačněanalytických studií a východisek, poté se zaměřuji na samotné analýzy, jejichž zjištění vztahují k existujícím konverzačněanalytickým výzkumům. V závěrečné části každé kapitoly diskutuji o závažnosti prezentovaných výsledků z pohledu konverzační analýzy a oborové didaktiky.

V **závěrečné kapitole** pojednávám o provedeném výzkumu v širších souvislostech. Diskutuji v ní o prezentovaných výsledcích ve světle pedagogiky a oborové didaktiky, nastiňuji další výhledy pro výzkum a zabývám se problematikou přenesení poznatků z prezentovaného výzkumu do praxe.

1.2 Poznámky k terminologii a formálnímu zpracování

Z mezioborového zaměření této knihy plyne mimo jiné řada terminologických problémů. Abych dosáhl soudržnosti textu a zároveň předešel případným nedorozuměním, pojednám zde o volbách, které jsem učinil.

Text píšu v první osobě jednotného čísla, což je běžné v některých sociálních a humanitních vědách a což dle mého názoru lépe odpovídá interpretativnímu charakteru výzkumu, který v knize představuji. U citací v textu v souladu s normou APA uvádím pouze rok vydání knihy, kterou cituji, a případně rozsah citovaných stran. V soupisu literatury

uvádím číslo vydání, je-li jiné než první, jak je to běžné v pedagogických vědách. Případnou informaci o přetisku uvádím u první citace titulu v poznámce pod čarou, pokud je to relevantní.

Pokud jde o procesy, které probíhají ve třídě, používám termín výuka k označení společné činnosti vyučujících a studujících, ve kterých dochází k realizaci výukových cílů. Výuka probíhá v interakcích mezi vyučujícími a studujícími³. Ve výuce lze vydělit činnost učitele jako vyučování (učitel tedy vyučuje) a činnost studenta jako učení (se). Při odkazování na osoby, které se do interakce ve třídě zapojují (tedy vyučující a studenti) používám obecnější označení účastníci nebo mluvčí, přičemž u obecnějších kategorií mluvčích používám v zájmu srozumitelnosti a soudržnosti textu generické maskulinum (učitelé, studenti, účastníci).

V zaznamenaných datech figurovala jedna vyučující, Eva (pseudonym). V transkriptech identifikuji účastníky podle jmen (pseudonymů), což umožňuje i čtenáři lépe se zaměřit na jednotlivé úkony a sekvence takto identifikovaných účastníků a hlouběji je interpretovat bez implicitní vazby na to, kdo je učitel a kdo student. Pokud jde o jazyk uváděný v transkriptech, s ohledem na pozici angličtiny v české společnosti a vzhledem ke středně pokročilé úrovni angličtiny, kterou mluvčí na záznamech používali, ponechávám anglicky pronesené repliky pouze v angličtině, díky čemuž jsou transkripty relativně kompaktní a přehledné. Zachycený průběh interakce v ukázkách pak v textu vždy komentují česky. Použité transkripční konvence představuji v **oddíle 4.2**; přehledný souhrn těchto konvencí uvádím v příloze.

3 Vzhledem k situování výzkumu do prostředí vysoké školy používám označení student (nikoliv žák). Pro označení těch, kdo vyučují, by nejspíš bylo vhodné používat označení lektor, (odborný) asistent, vysokoškolský pedagog nebo vyučující na vysoké škole, nicméně pro jednoduchost a srozumitelnost vyjadřování používám obecnější označení vyučující nebo učitel(ka).

2

Východiska pro výzkum interakce ve třídě

V této kapitole představuji interakci ve třídě jako mezioborový výzkumný problém. Nejprve pojem interakce ve třídě vymezím a nastíním možné výzkumné přístupy (oddíl 2.1). Následně situuji výzkum v této knize do edukační lingvistiky a diskutuji o přesazích do oborové didaktiky, resp. do didaktiky anglického jazyka (oddíly 2.2 a 2.3). Poté pojednám o pedagogických, (socio)lingvistických a sociologických východiscích mého výzkumu (oddíly 2.4 a 2.5).

2.1 Vymezení interakce ve třídě

V česky psané literatuře existuje řadu termínů, které mohou vzájemné působení učitele a studentů zastřešit; nejčastěji se jedná o pojmy „interakce“ a „komunikace“ s přívlasky „školní“, „pedagogická“, „výuková“, „ve třídě“ či „ve škole“. V této publikaci se budu držet označení „interakce ve třídě“, kterou chápu jako vzájemné působení učitelů a studentů, které se odehrává v prostředí třídy. Takové vymezení je v souladu s etymologií slova interakce (z latinského *inter* – mezi; *actio* – konám, dělám); slovo interakce se běžně používá pro označení předmětu zájmu v konverzačněanalytickém výzkumu (k tomu podrobněji v kapitole 3). Přívlastek „ve třídě“ volím z toho důvodu, že předmětem výzkumu bylo to, co se odehrávalo mezi vyučující a studenty v prostorách třídy.⁴ Ačkoliv se v převážné většině případů jednalo o interakci související s výukou, mluvčí od výuky také mohli odbočovat, proto by přívlastky jako „pedagogická“ nebo „výuková“ nebyly zcela přílnavé. Kromě toho toto označení odpovídá anglickému *classroom interaction*.

4 V souvislosti se situováním výzkumu do oblasti vysokého školství by bylo možné mluvit také o „interakci na semináři“ nebo o „interakci v posluchárně“, nicméně taková označení nejsou v českém prostředí zavedena.

Oblast výzkumu interakce ve třídě zahrnuje řadu tradic. Například *Handbook of classroom discourse and interaction* (Markee, 2015b) je členěn na oddíly podle tradice pedagogické, kognitivně interakcionistické, sociokulturní, tradice jazykové socializace, konverzačněanalytické tradice a tradice kritických teorií. Těmto tradicím odpovídají výzkumné metody, které mají široké rozpětí od kvantitativních přístupů zachycujících jednání účastníků interakce po kvalitativní přístupy interpretující zachycené nebo výzkumníkem (spolu)prožité okamžiky (konkrétní přístupy a metody uvádějí například Green & Dixon, 2008; Skukauskaitė, Rangel, Rodriguez, & Krohn Ramón, 2015; ve výuce cizích jazyků např. Box, Creider, & Waring, 2013). Z uvedené šíře perspektiv a metod v této knize stavím na tradici konverzační analýzy, kterou představím podrobněji v kapitole 3.

Je třeba zdůraznit, že do interakce ve třídě vstupuje na řadě úrovní obsah. Jednotlivé vědní obory, a stejně tak i vzdělávací oblasti nebo vyučovací předměty, strukturují své poznatky odlišně. Z toho vyplývá, že obsahy a cíle budou v různých vzdělávacích oblastech různě pojeté, což se odrazí také v různých podobách interakcí, které se ve výuce vyskytnou.⁵ Od obsahu tedy nelze při analýzách a interpretacích odhlížet (Janík et al., 2013). Kromě oborových disciplín, které do značné míry strukturují obsahy a cíle, bude výzkum interakce ve třídě vycházet z řady humanitních a sociálních věd, například pedagogiky, psychologie, (socio)lingvistiky a sociologie. Situace ve výuce (cizího) jazyka je navíc složitější tím, že (cizí) jazyk nepředstavuje pouze obsah, ale zároveň také jeden z hlavních prostředků, kterým účastníci výuku realizují. Z toho vyplývá, že při zkoumání interakce ve třídě se jeví jako nezbytné integrovat východiska z řady souvisejících oborů. Takový výzkum má tedy mezioborovou povahu.

Adjektivum mezioborový (interdisciplinární) lze chápat obecně jako výraz popisující interakci mezi dvěma nebo více různými disciplínami, která může mít řadu podob: od jednoduchého sdělování myšlenek po integraci na úrovni konceptů nebo metodologií (volně dle OECD, 1972, s. 25–26). Existuje řada důvodů pro realizaci mezioborového výzkumu. Vyzdvihnu zde skutečnost, že některé problémy svou povahou jednoduše nezapadají do předmětů výzkumu v tradičních disciplínách,

5 Tradiční vyučovací předměty, jako je například chemie, občanská výchova, dějepis, cizí jazyk nebo matematika, zahrnují značně odlišné obsahy a cíle. Tudiž také procesy vyučování a učení budou v těchto předmětech značně odlišné, což se odrazí i v interakci ve třídě.

ale mezi ně, což vyžaduje interakci mezi těmito disciplínami. Tato interakce může přispět k hlubšímu poznání zkoumaného problému (srov. s dalšími důvody, které uvádí například Nissani, 1997).⁶

Výzkumná oblast interakce ve třídě spadá (především) mezi studium jazyka a vzdělávání, což odpovídá vymezení mezioborové výzkumné oblasti edukační lingvistiky, do které svůj výzkum situuji.

2.2 Edukační lingvistika

Edukační lingvistiku lze vymežit jako mezioborovou výzkumnou oblast, v níž výzkumník bere jako východisko edukační realitu a při výzkumu se zaměřuje na jazyk a jeho roli ve vzdělávání (Hornberger, 2001, s. 19). Z toho vyplývá, že edukační lingvistika staví jednak na disciplínách spadajících pod lingvistiku, jednak na disciplínách spojených se vzděláváním (Spolsky, 1999, s. 1; van Lier, 1994, s. 204).

Proponenti a zakladatelé edukační lingvistiky explicitně odmítají přímou aplikaci lingvistiky (např. Spolsky, 1999, s. 1),⁷ namísto toho zdůrazňují mezioborovou povahu edukační lingvistiky (Halliday, 2001, s. 176; Hornberger & Hult, 2006, s. 77–79; Hult, 2010) a problémově (Hornberger, 2001, s. 9–11) či tematicky (Hult, 2010; srov. Halliday, 2007, s. 358–359) orientovaný charakter výzkumu. Edukační lingvistika tedy není vázána na jednu konkrétní disciplínu, ale naopak integruje teorie a metody z různých disciplín ve světle vybraného problému, přičemž ústřední oblastí zájmu zůstává jazyk (ve) vzdělávání (Hult, 2010, s. 21; srov. Halliday, 2007, s. 359–360). Jak uvádí Hult (2010, s. 22), edukační lingvistika může mít ve světle zvoleného úhlu pohledu charakteristiky jak základního výzkumu (tj. přispívá k pochopení spletitostí vztahů mezi jazykem a vzděláváním), tak aplikovaného výzkumu (tj. identifikuje a hodnotí dobrou praxi v souvislosti s jazykem ve vzdělávání). Výzkum, který prezentuji v této knize, lze v tomto pojetí označit za základní.

6 Nevýhody a problémy spojené s mezioborovým výzkumem uvádím na konci *následujícího oddílu*.

7 To je i jeden z důvodů, proč se edukační lingvistika vydělila z aplikované lingvistiky v 70. letech minulého století (rozbor historického vývoje vyučování cizím jazykům lze nalézt např. u Howatta a Widdowsona, 2004; k vývoji edukační lingvistiky viz Hult, 2008). Spolsky (1974) dodává, že aplikovaná lingvistika je „nebezpečné označení“ právě kvůli implikaci, že má být lingvistika na něco použita (s. 2024). Je třeba podotknout, že dnešní aplikovaná lingvistika je svou povahou a výzkumnou orientací také mezioborová a pokusy o přímou aplikaci lingvistiky odmítá (např. Šebesta, 2016, s. 122–124).

Postup výzkumu v edukační lingvistice spočívá nejprve ve volbě problému, na jehož základě výzkumník vybírá nejvhodnější teorie a metody z lingvistiky, pedagogiky a jiných disciplín tak, aby přispěly k řešení zvoleného problému (Spolsky, 1974, s. 2024, 1978, s. 2). To vyžaduje kritický a ukázněný přístup a hluboké pochopení zvolených teorií a metod, včetně jejich limitů (Hult, 2010, s. 26).⁸ V této souvislosti Hult (2010) varuje, že při absenci hlubokých znalostí o nástrojích, které chce výzkumník použít, se vystavuje nebezpečí, že „bude (vnímán jako) druhořadý lingvista, antropolog nebo sociolog namísto prvořadého edukačního lingvisty“ (s. 29).

Oblasti zájmu v edukační lingvistice jsou patrné z členění dostupných přehledových publikací. Například *Handbook of educational linguistics* (Spolsky & Hult, 2008) je rozdělen do následujících částí: jazykově a kulturně citlivé vzdělávání, politika a management jazykového vzdělávání, rozvoj gramotnosti, osvojování jazyka a jazykové hodnocení. Přitom interakce ve třídě hraje důležitou roli téměř ve všech zmíněných oblastech, jelikož prostřednictvím vzájemného působení účastníků výuky se odehrává většina procesů, které výše uvedené členění postihuje. Interakce ve třídě tedy tvoří nedílnou součást procesů vyučování a učení a její detailní studium tak stojí v centru zájmu edukační lingvistiky (např. van Lier, 1994, s. 207).

Ačkoliv se edukační lingvistika dobře etablovala především v anglosaském prostředí, v Česku se edukační lingvistika rozvíjí zejména na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, kde je akreditován doktorský studijní program, který svým zaměřením odpovídá edukační lingvistice. Existují i koncepční práce, které se k edukační lingvistice explicitně hlásí (např. Šebesta, 2005), stejně jako časopis *Studie z aplikované lingvistiky*, ve kterém vycházejí také práce spadající do oblasti edukační lingvistiky. V Česku existuje řada obhájených disertačních prací, například z didaktiky cizích jazyků, které se týkají oblastí výzkumu osvojování cizího jazyka nebo role jazyka při řízení třídy (srov. s přehledem u Tůmy a Píšové, 2013). Tyto oblasti ze své povahy vyžadují mezioborový pohled a tematicky je lze zařadit do oblasti zájmu edukační lingvistiky, i když se tyto práce k edukační lingvistice explicitně nehlásí (na podobný fenomén upozorňují např. Bigelow & Ennsner-Kananen, 2015).

8 Tento požadavek na ukázněný eklekticismus lze nalézt i v jiných oblastech sociálněvědního výzkumu, například u Shulmana (1986, s. 33).

S edukační lingvistikou souvisí několik otázek a kontroverzí. Například Freeman (1994) kritizuje zprostředkující pojetí některých modelů edukační lingvistiky z 80. let a shledává, že taková pojetí dávají prioritu základním disciplínám, zejména lingvistice a psychologii. Tato kritika však souvisí především se (dnes již překonaným) zprostředkujícím pojetím edukační (či aplikované) lingvistiky a nezohledňuje její mezioborový charakter, v němž výzkumníci integrují teoretické a metodologické aspekty výzkumu v relevantních disciplínách podle povahy zvoleného problému. Diskuse zahrnující i tuto otázku proběhla nedávno i v Česku na stránkách časopisu *Studie z aplikované lingvistiky* (Šebesta, 2014; Slavík & Šmejkalová, 2016; Šebesta, 2016). Problém je také v tom, že v mezioborovém pojetí zastánci tradičních disciplín vnímají cíle a smysl edukační lingvistiky jako rozvláčné a nejasné (Hult, 2010, s. 27; srov. Markee, 1990; Widdowson, 2005). Tuto podezřivost vůči mezioborovému výzkumu z pozice odborníků pracujících v jedné disciplíně zmiňují i obecnější texty o mezioborovém výzkumu (např. Klein, 2000, s. 8; Nissani, 1997, s. 213)⁹. V obecnější rovině je tedy mezioborový výzkumník nucen řešit problémy a dilemata, která by v rámci tradiční disciplíny vůbec nevyvstala (srov. s poznámkou v úvodu této knihy), včetně příslušnosti k fakultám a katedrám, jejichž struktura je zpravidla dána tradičním vymezením disciplín.

Myšlenka mezioborového situování výzkumu se samozřejmě nepojí jen s edukační lingvistikou, ale s vývojem vědy obecně. Například Kleinová (2000) ve svém úvodním textu k problematice mezioborového výzkumu uvádí, že „výzkumníci mají tendenci pracovat *na* problémech, nikoliv *v* disciplínách“ (s. 13, pův. zvýraznění). Podobně Kaderka a Nekvapil (2014) v doslovu k překladu Auerovy knihy *Jazyková interakce* doufají, že „rozvoj analýz jazykové interakce nebude probíhat v disciplinární slepotě, nýbrž že bude interdisciplinárně osvícený“ (s. 246). Z hlediska vývoje pedagogiky zmiňuje Skalková (2004, s. 17–19) trend k vyčleňování problémových okruhů a výzkumných témat. Podobnou tendenci v didaktice cizích jazyků zmiňuje také Píšová (2011). Lze tedy konstatovat, že situování výzkumu do mezioborového výzkumného pole je v souladu s některými současnými tendencemi a vzhledem k povaze interakce ve třídě se mezioborový výzkum jeví jako příhodný.

9 V této souvislosti lze uvést rovněž problémy výzkumníků se získáváním grantových prostředků nebo s kariérním růstem, o kterých citované práce rovněž pojednávají.

Jak jsem uvedl výše, edukační lingvistika se vydělila z aplikované lingvistiky. V obou případech se jedná o výzkumné oblasti, které jsou ustavené především v anglosaském prostředí. V českém prostředí je dominantní tradice oborových didaktik, ke kterým lze zde prezentovaný výzkum rovněž přiřadit.

2.3 Oborové didaktiky

Pokud jde o výzkum interakce ve třídě, v Česku je dominantní spíše tradice pedagogická, respektive didaktická, což je do značné míry dáno společným kulturním vývojem a geografickou blízkostí vzhledem ke kontinentální, zejména německé, pedagogické a didaktické tradici. Některými pedagogickými východisky výzkumu se budu zabývat v [oddíle 2.4](#), zde se zaměřím především na oborovědidaktickou problematiku.

Termín didaktika se v textech pocházejících z anglosaského prostředí prakticky nevyskytuje. Kansanen (2002) porovnává rozdíly mezi didaktikou a pedagogickou psychologií a lze dovést, že podobné rozdíly lze shledat i v odlišnostech mezi oborovou didaktikou a edukační lingvistikou. V oborové didaktice výzkumník zkoumá interakce v rámci tzv. didaktického (někdy též herbartovského) trojúhelníku, který může být situován do určitého kontextu a jehož póly tvoří učivo (obsahy, cíle), studenti a učitelé (Janík, 2009, s. 659; Schnewly, 2011, s. 282). Jak dodává Kansanen (2002, s. 431), při analyzování výuky výzkumníci někdy snadno zaměří svou pozornost především na učitele a na související aspekty řízení výuky, důsledkem čehož může být slabší podchycení činnosti studentů a jejich učení. Rozdíl oproti edukační lingvistice ve výzkumném zaměření spočívá v tom, že zatímco pro oborovou didaktiku jakožto spíše tradiční disciplínu představuje předmět zkoumání didaktický trojúhelník (tj. učitel, studenti a učivo, ve výzkumu výuky někdy s důrazem na činnosti učitele), edukační lingvistika se zaměřuje jakožto tematicky vymezená oblast na problematiku jazyka ve vzdělávání.

Vztah mezi konkrétní oborovou didaktikou (např. didaktikou anglického jazyka), oborem (např. lingvistikou zaměřenou na anglický jazyk) a pedagogikou je dynamický a může nabývat různých podob. Jak uvádějí Janík a Stuchlíková (2010), „lze hovořit o didaktice situované poblíž oboru, na druhou stranu existují varianty didaktiky situované poblíž

obecné didaktiky, resp. pedagogiky“ (s. 8).¹⁰ Oborové didaktiky jsou navíc tradičně poměrně úzce spjaty se vzděláváním učitelů (Janík & Stuchlíková, 2010, s. 14–15; Schneuwly, 2011) a jejich rozvoj byl v posledních letech v Česku podněcován aktivitou Akreditační komise, která měla do svého zrušení ustavenou pracovní skupinu pro oborové didaktiky (Stuchlíková, Janík, & Slavík, 2015, s. 14–15).

Jak uvedu v **následujícím oddíle**, kromě rozdílů lze mezi edukační lingvistikou a oborovou didaktikou najít také řadu průniků a společných zájmů.

2.3.1 Didaktika cizích jazyků a didaktika anglického jazyka

V didaktice cizích jazyků existuje celá řada různých koncepcí, z nichž lze v českém prostředí vyzdvihnout práci Malíře (1971). Malír (1971, s. 86–110) označuje za předmět didaktiky cizích jazyků didaktickou realitu, kterou definuje jako jednotu didaktického procesu, jenž se skládá z následujících čtyř operací: konstituce, selekce, realizace (tj. příprava) a vyučování-učení; tyto operace mají následující výstupy: pozice vyučovacího předmětu v učebním plánu, učební osnovy, učebnice a znalost cizího jazyka. I když lze takové pojetí považovat v některých ohledech za neaktuální¹¹, jako celek je stále funkční a inspirativní, v některých ohledech lze Malířovo dílo označit za nadčasové¹².

Pro můj výzkum je z Malířova pojetí relevantní zejména poslední proces – vyučování a učení. Ten „spočívá v interakci učitele a žáků, respektive činnosti učitele (vyučování) a žáků (učení)“ (Malír, 1971, s. 81). Studenti (žáci) v tomto procesu „transformují získanou ZJ^C [znalost cizího jazyka] a ZR^C [znalost cizích reálií] v učební komunikační činnosti, jimiž zase uvedenou ZJ^C [znalost cizího jazyka] a ZR^C [znalost

10 V doktorském studiu lze toto napětí mezi oborem, pedagogikou a příslušnou didaktikou sledovat, mimo jiné, v systému existujících akreditací. Přestože doktorské studijní programy vznikaly za obtížné situace pod záštitami různých oborů, je možné ze současné perspektivy sledovat, jakým směrem se tyto studijní programy profilují například skladbou povinných atestací nebo zaměřením disertačních prací. Zatímco například více pedagogicky zaměřený program *Didaktika cizího jazyka* je akreditován na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity pod oborem *Pedagogika*, odpovídající edukačnělingvisticky zaměřený program je akreditován na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy pod oborem *Filologie* (srov. s diskusí u Šebesty, 2016, s. 127–128).

11 Například finální výstup označovaný Malířem jako znalost cizího jazyka je dnes třeba chápat širěji (např. jako interkulturní komunikační kompetence nebo jazyková způsobilost).

12 Malír (1971, s. 109–110) například pojednává o syntetickém a mezioborovém chápání didaktiky cizích jazyků. Jeho práce, ve které nemohl během normalizace z politických důvodů pokračovat, je citována v řadě koncepčních prací k současné didaktice cizích jazyků (např. Choděra, 2006; Pišová & Kostková, 2015).

cizích reálií] upevňují“ (Malíř, 1971, s. 81). Do této problematiky spadají, mimo jiné, otázky vlivu mateřského jazyka, práce s chybou, používání učebních pomůcek nebo struktura vyučovací hodiny (Malíř, 1971, s. 82–84). Právě v těchto oblastech lze spatřovat jeden z průníků výzkumného zájmu didaktiky cizích jazyků a edukační lingvistiky a některých z nich se ve svém výzkumu přímo dotýkám.

Aktuální pojednání o oborových didaktikách akcentují potřebu mezioborového rozvoje těchto disciplín. Například Stuchlíková, Janík a Slavík (2015) zdůrazňují nezbytnost „pracovat oborové didaktiky do podoby autonomních interdisciplinárních vědních disciplín (resp. problémově orientovaných domén bádání)“ (s. 9). Podobně Pířová (2011, s. 152) označuje didaktiku cizích jazyků jako multidisciplinární oblast. Pířová a Kostková (2015) ve světle vývoje ve světě i v Česku shrnují požadavky a úkoly, k jejichž řešení má didaktika cizích jazyků přispět; cestu ke splnění takových úkolů vidí autorky v posílení jak empirického a teoretického výzkumu, tak komunikace napříč didaktikami jednotlivých jazyků i oborovými didaktikami obecně (s. 82–88).¹³ Vzhledem k požadavku na mezioborovou spolupráci lze dodat, že k řešení některých úkolů může přispět též komunikace s jinými obory a výzkumnými oblastmi.

Lze tedy konstatovat, že ačkoliv jsou zaměření výzkumu v didaktice cizích jazyků a v edukační lingvistice odlišná, mezi didaktikou cizích jazyků a edukační lingvistikou existuje řada přesahů. Oblast výzkumu interakce ve třídě je možné ve výuce cizích jazyků situovat do obou polí. V této knize zasazují svůj výzkum do edukační lingvistiky, protože studie zaměřující se na procesuální a jazykovou složku interakce ve třídě jsou typicky dostupné z edukačnělingvistických publikací. Nicméně do analýz a interpretací budou vstupovat poznatky a koncepty z didaktiky cizích jazyků. Můj výzkum navíc může didaktiku cizích jazyků obohatit, a to jak empirickými poznatky, tak i teoretickými a metodologickými východisky pro zkoumání v oblasti interakce ve třídě.

Didaktiku cizích jazyků a edukační lingvistikou tedy vnímám jako komplementární výzkumné oblasti, které se mohou vzájemně obohacovat a podporovat v rozvoji. V širších souvislostech tedy může tato kniha přispět ke komunikaci a propojování poznatků mezi těmito oblastmi.

13 Podobné tendence se objevují i v současné didaktice cizích jazyků v německy mluvících zemích (např. Bausch, Burwitz-Melzer, Krumm, Mehlhorn, & Riemer, 2016; Budde, Riegler, & Wiprächtiger-Geppert, 2012; Königs, 2013; Nold, 2013).

2.4 Pedagogická východiska

V předchozím oddíle jsem pojednal o vztahu mezi oborovou didaktikou a edukační lingvistikou. Z pedagogiky, resp. obecné didaktiky, jsou pro můj výzkum relevantní především dvě specifické oblasti. První z nich se týká vysokoškolské pedagogiky, která sdružuje poznatky o teorii a praxi výuky na vysoké škole. Druhou oblastí je sociokulturní teorie, která představuje pohled na procesy internalizace cizího jazyka studenty.

2.4.1 Vysokoškolská pedagogika

Vzdělávání na vysoké škole má svá specifika, kterými se zabývá vysokoškolská pedagogika¹⁴ (Kasíková, 2015; Vašutová, 2002, 2009). Výzkum v této oblasti, jak upozorňuje například Pabián (2012, s. 48), je však v Česku značně marginalizován, což patrně souvisí s přerušáním vývoje tohoto oboru v 90. letech minulého století a s jeho opětovným a postupným konstituováním (k historickému vývoji u nás viz Kasíková, 2015; Kasíková & Valenta, 1986). Za aktuální české zdroje v oblasti vysokoškolské pedagogiky lze považovat jednak časopis *Aula*, jednak tři relativně nedávno vydané české monografie (Podlahová, Vaněčková, Heřmánková, Klement, & Marešová, 2012; Rohlíková & Vejvodová, 2012; Slavík, 2012). Situace v zahraničí, kde se vysokoškolská pedagogika také rozvíjí, je pestřejší.

V zahraničí existuje řada monografií a odborných periodik (např. *Higher Education, Studies in Higher Education*), ze kterých lze čerpat. V řadě zemí se disciplína rozvíjí na specializovaných katedrách, které poskytují pedagogickou přípravu doktorandům a podporu akademikům a zabývají se výzkumem v této oblasti (např. Teichler, 2010). Teichler (2005) vnímá výzkum ve vysokoškolské pedagogice jako tematicky zaměřený a identifikuje výzkum vyučování a učení jako jednu z hlavních oblastí zájmu vysokoškolské pedagogiky (srov. Vašutová, 2009, s. 778–779). Na teoretické úrovni uvádí Wildt (2012, s. 7–8) interakci ve třídě jako jednu z úrovní analýzy procesů ve vysokoškolské výuce.

Pokud jde o charakter vysokoškolské výuky, zaměřím se zde pouze na formu semináře, ve které probíhala zkoumaná výuka. Podle Rohlíkové a Vejvodové (2012, s. 34) si mají studenti v semináři prostřednictvím

14 Někteří autoři používají označení vysokoškolská didaktika nebo didaktika vysoké školy (ke srovnání s vysokoškolskou pedagogikou viz např. Vašutová, 2009). V tomto textu budu v zájmu soudržnosti používat označení vysokoškolská pedagogika.

aktivní účasti na seminární výuce osvojovat či prohlubovat znalosti a dovednosti, v semináři se uplatňují diskusní metody. Autorky dále odlišují výuku v seminářích a cvičeních tím, že výuka ve cvičeních má být ještě více praktická (Rohlíková & Vejvodová, 2012, s. 34, 37), nicméně jiní autoři poukazují na to, že rozdíl mezi těmito formami není příliš patrný (např. Podlahová et al., 2012, s. 44).¹⁵ Konkrétní metody použité v seminární výuce se mohou lišit, mimo jiné v závislosti na vyučovaném obsahu a oboru, organizaci kurzu, stupni studia a vytyčených cílech (přehled různých metod a technik podávají např. Biggs & Tang, 2011, s. 160–190; Exley & Dennick, 2004, s. 50–75).

Z celé šíře specifik výuky v bakalářském stupni prezenčního studia, ve které probíhal sběr dat, lze brát v úvahu například psychologické a sociální charakteristiky mladých dospělých, resp. vynořující se dospělosti (Arnett, 2015; Lacinová, Ježek, & Macek, 2016; Thorová, 2015, s. 433–444), principy pro kvalitní výuku vydané autoritativními organizacemi (např. *Principles for quality undergraduate education in psychology*, 2011) nebo výzkumné poznatky o vyučování a učení v terciárním vzdělávání (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, & Norman, 2010; McDaniel & Wooldridge, 2012). Zejména s ohledem na volbu povolání, předchozí zkušenosti se vzděláváním a postupné osamostatňování lze u studentů předpokládat jistou míru samostatnosti a motivovanosti ve studiu (srov. s přehledem u autorů Smith & Reio, 2006). Pokud jde o specifika výuky angličtiny jako cizího jazyka, lze u studentů v bakalářském studiu předpokládat několik let předchozího studia jazyka a zkušeností s jeho používáním i mimo výuku, například v souvislosti s rozšířením internetu a všudypřítomností textů v angličtině (srov. Raasch, 2013), z pohledu osvojování cizího jazyka je možné dále zmínit roli věku nebo mateřského jazyka (Brown, 2000). Uvedená východiska se mohou odrážet v seminářích z anglického jazyka například v požadavcích na domácí přípravu studentů, v přítomnosti studentských referátů nebo v zaměření výuky na akademickou a odbornou angličtinu, kterou studenti budou moci uplatnit dále ve studiu, nebo ve vedení výuky (převážně) v anglickém jazyce se zařazováním diskusních aktivit.

15 Je zajímavé, že v aktuálně platných studijních a zkušebních řádech některých univerzit (např. Univerzita Karlova, Masarykova univerzita) je pouze uvedeno, že výuka probíhá (mimo jiné) formou cvičení a seminářů, nicméně rozdíl mezi těmito formami v nich specifikován není.

2.4.2 Sociokulturní teorie

V této knize vycházím z předpokladu, že výuka se odehrává v interakcích. Proto se jeví jako vhodné explicitně formulovat teoretické předpoklady takového procesu. Sociokulturní teorie¹⁶ představuje jeden takový pohled. Sociokulturní teorii zařazuji do východisek jednak kvůli jejímu pohledu na zprostředkovanou (inter)akci, jednak kvůli jejímu častému spojení s konverzačněanalytickým výzkumem (např. Markee & Kunitz, 2015).

Sociokulturní teorie vychází z prací Vygotského a jeho kolegů. Vzhledem k tomu, že původní Vygotského práce vznikaly ve specifickém jazykovém, kulturním a politickém prostředí zhruba před devadesáti lety, není divu, že dnes existují různé interpretace a odlišná pojetí jeho myšlenek. Vygotského myšlenky se například později staly základem kulturněhistorické teorie činnosti (anglicky *cultural-historical activity theory*, Leontjev, 1978; Engeström, 1987). Lze se setkat s různými interpretacemi v pedagogice (jejich přehled podává např. Petrová, 2008); sociokulturní teorie bývá uvedena rovněž jako jedna z teorií učení (např. Ormrod, 2012; viz také Mareš, 2013, s. 67–77) nebo jako teorie osvojování cizího jazyka (Ellis, 2008; Lantolf & Thorne, 2007). Dále v tomto oddíle vycházím především z původních myšlenek Vygotského a z toho, jak se tyto myšlenky odrážejí v sociokulturní teorii (např. Wertsch, 1991).

Východiskem pro práci byl Vygotskému dialektický materialismus, což je pohled, který „vidí svět nikoliv jako komplex ‚hotových věcí‘, z nichž by každá měla své pevně dané vlastnosti, nýbrž jako komplex procesů, v nichž všechny věci vyvstávají, existují a zanikají“; dále tento pohled zdůrazňuje, že „jevy mají být zkoumány v jejich dynamice, tedy při tom, jak se mění, v neoddělitelné vazbě na jiné jevy“ (Simon, 1957, s. 4–5; k souvislosti se sociokulturní teorií srov. John-Steiner, 1996, s. 194–196; Packer & Goicoechea, 2000).

Výzkumník pracující se sociokulturní teorií může dávat do souvislostí zprostředkovanou akci a rozvíjení vyšších psychických funkcí, díky čemuž může studovat, jak účastníci interagují a jak při interakci dochází k internalizaci. Při zprostředkované akci mluvčí používají kulturní nástroje (symbolické prostředky nebo kulturní artefakty), z nichž za nejdůležitější je v sociokulturní teorii považován jazyk (Vygotsky, 1978, s. 24–26). Mluvčí běžně neinteragují přímo, ale prostřednictvím těchto nástrojů. Z vyšších psychických funkcí je pro můj výzkum nejdůležitější řeč, ale patří sem také například paměť nebo záměrná pozornost,

16 Někteří autoři (např. Wertsch, 1991) používají označení *sociokulturní přístup*.

do jejichž fungování jsou kulturní nástroje rovněž zapojeny tak, že činnost těchto funkcí zprostředkovávají (Vygotsky, 1978, s. 55). Interakce vždy probíhá v určitém kontextu, který ji dotváří a zároveň je interakcí dotvářen (Vygotsky, 1978, s. 52–57; Wertsch, 1991, s. 8–13, 28–43).

Východiskem k rozvíjení vyšších psychických funkcí (tedy i řeči) je všeobecný zákon kulturního vývoje, podle kterého se každá psychická funkce objevuje ve vývoji jedince dvakrát: mezi lidmi (interpsychická/sociální rovina) a na úrovni jedince (intrapsychická/individuální rovina) (Vygotsky, 1978, s. 56–57). Tato rekonstrukce ze sociální do individuální roviny je v sociokulturní teorii označována jako internalizace a je možná, pokud se daná psychická funkce nachází v zóně nejbližšího rozvoje jedince (Vygotsky, 1978, s. 55–57, 84–91; Wertsch, 1991, s. 19–28), což předpokládá dosažení intersubjektivní mezi učícím se a zkušenější osobou (například spolužákem nebo učitelem). Při výzkumu může badatel používat tzv. genetickou metodu (Vygotsky, 1978, s. 61–65), pomocí níž studuje, jak se vyšší psychické funkce utvářejí. Důraz je tedy kladen na procesuální stránku, nikoliv na finální produkt.

V sociokulturní teorii je důležitá interakce mezi lidmi, sociálním kontextem a kulturními nástroji, která probíhá a transformuje se v praktické činnosti. Jakýkoliv sociální kontext, včetně školní třídy, je sám produktem lidského jazyka a sociálních praktik (Packer & Goicoechea, 2000, s. 232). Ve výzkumu vedeném v tradici sociokulturní teorie proto badatel věnuje pozornost tomu, jak účastníci dosahují vzájemného porozumění (Robbins, 2005, s. 145). Ve výuce Macbeth (2011, s. 441) rozlišuje dva druhy porozumění. První druh je ve formě výstupů, tj. toho, co studenti umějí na konci učební jednotky. Tento typ porozumění je předmětem testování a často i výzkumu. Důležitý je však i druhý typ, který tomu prvnímu předchází, tj. lokální porozumění v jednotlivých momentech výuky. Vedle toho, že tento typ porozumění umožňuje účastníkům ve výuce pokračovat, také tento druh porozumění podtrhává koherenci a sekvenčnost výukových situací. Tomuto druhu porozumění není v pedagogickém výzkumu věnováno mnoho pozornosti (Macbeth, 2011, s. 445).

Právě tento druhý typ porozumění a způsoby, jak ho účastníci výuky dosahují, stojí ve středu zájmu mého výzkumu, a sociokulturní teorie tento vhléd doplňuje. Relevance sociokulturní teorie k mému výzkumu spočívá především v osvětlení procesů učení (internalizace), které v interakci probíhají a kterým se budu věnovat především v **závěrečné kapitole**.

2.5 (Socio)lingvistická východiska

Zatímco v **předchozím oddíle** jsem se zabýval pedagogickými východisky, v této podkapitole se zaměřím na jazyková východiska. Nejprve podám přehled různých přístupů k diskurzu, z nichž situuji tento výzkum do pojetí diskurzu jako řeči v akci. Dále zasadím výzkum do sociolinguistiky a sociologie.

2.5.1 Analýza diskurzu

Ačkoliv je problematika diskurzu a analýzy diskurzu podrobně rozpracována v řadě publikací (např. Phillips & Hardy, 2002; Schiffrin, 1994; van Dijk, 1997), podám v tomto oddíle stručný přehled tří různých pojetí. To je důležité z několika důvodů. Zaprvé stručné pojednání o různých směrech pomůže situovat výzkum do určitých mezí. Zadruhé bude přehled sloužit jako reference pro část diskuse o výzkumných zjištěních v **závěrečné kapitole**, kde se budu stručně zabývat jinými přístupy k výzkumu interakce ve třídě. V neposlední řadě může přehledné pojednání o různých přístupech prospět mezioborovému dialogu mezi více jazykově orientovanými badateli a jejich spíše pedagogicky zaměřenými kolegy.

Používání termínu diskurz není příliš jednoznačné. Diskurz nejobecněji označuje použití jazyka. V lingvistice je často nahraditelný jinými termíny, jako například text, promluva nebo používání jazyka, zatímco v sociálních vědách se použití termínu diskurz v českém prostředí typicky pojí s dílem Foucaulta (ke shrnutí jeho pojetí diskurzu viz Auer, 2014, s. 216–222) a obecněji kritickými teoriemi (Nekvapil, Hoffmannová, & Hajičová, 2017). Termín analýza diskurzu¹⁷ může obecně označovat jakýkoliv výzkum zabývající se jazykem v jeho sociálním a kognitivním kontextu (Potter & Wetherell, 1987, s. 6). Existují tedy různá pojetí diskurzu a analýzy diskurzu, z nichž se zde zaměřím na tři hlavní směry, které se běžně uvádějí v odborné literatuře (např. Schiffrin, Tannen, & Hamilton, 2001).

První pojetí diskurzu lze označit jako „jazyk nad rámec věty“ (Yule, 2010) nebo „diskurz jako verbální struktura“ (van Dijk, 1997). V tomto pojetí vystupují do popředí strukturní aspekty používání jazyka,

17 Někteří autoři používají termín diskursivní analýza (např. Klapko, 2016a), jiní preferují označení diskursní analýza (např. Hájek, 2014, s. 113). Zde se držím označení analýza diskurzu, které je zavedené v *Novém encyklopedickém slovníku češtiny* (Karlík, Nekula, & Pleskalová, 2017).

tedy jazykové prvky, ze kterých se takové použití jazyka skládá, a vztahy mezi nimi. Z toho plyne, že i analýza diskurzu v tomto pojetí bude cílit především na jazykovou strukturu. Tato pojetí spadají spíše do lingvisticky orientovaného výzkumu (Taylor, 2001, s. 8), v české tradici je takové pojetí relevantní pro textovou lingvistiku a stylistiku (Nekvapil et al., 2017).

Druhé pojetí lze označit jako „řeč v akci“¹⁸ (Hájek, 2014) nebo jako „formu sociálního jednání“ (Cook, 2010). Toto pojetí se vzdaluje tradičnímu záběru lingvistiky a přibližuje se sociálněvědnímu zájmu o interakci, ve kterém do popředí vystupuje to, čeho mluvčí svými promluvami dosahují (srov. s performativitou u Austina, 1975). V analýze diskurzu se tedy v tomto pojetí výzkumník zabývá především procesální stránkou interakce. Toto pojetí je blízké konverzačněanalytickému výzkumu, ve kterém se za objekt výzkumu považuje právě interakce (anglicky *talk-in-interaction*). O konverzační analýze a specifikách jejího nahlížení na interakci pojednám podrobněji v **následující kapitole**.

Ve třetím pojetí, které vychází z kritických teorií, se obecně předpokládá, že porozumění a interpretace, kterých mluvčí v interakci dosahují, odrážejí určité znalosti, přesvědčení, názory a ideologie. Analýza diskurzu v této tradici tedy cílí na problematiku moci a rezistence vůči ní. Taylorová (2001) uvádí předpoklad, že „jazyk, který lidé mají k dispozici, umožňuje a zároveň omezuje nejen jejich vyjádření určitých myšlenek, ale také to, co dělají“ (s. 9).

Vedle tří uvedených přístupů existují i jiná systematictější pojetí (např. Phillips & Hardy, 2002), kterými se zde z prostorových důvodů zabývat nebudu. Můj výzkum odpovídá druhému pojetí diskurzu (řeč v akci), v souladu s nímž podrobně studuji interakci ve třídě zaznamenanou pomocí videokamery, přičemž se zaměřuji především na samotný průběh interakce.

2.5.2 Vztah k sociolingvistice a sociologii

Jedním z ústředních témat sociolingvistiky patří mnohojazyčnost (multilingvismus), jehož vymezení na úrovni jednotlivých mluvčích není snadné. Za mnohojazyčné (též dvojjazyčné nebo bilingvní) mluvčí

¹⁸ Někteří autoři také uvádějí označení jako „discourse as action and interaction in society“ (např. van Dijk, 1997) nebo „language in use“, která jsou do češtiny obtížně přeložitelná.

Lze považovat takové jedince, kteří ovládají více jazyků. Právě povaha a míra tohoto ovládnutí je předmětem řady diskusí: Lze uvažovat o vysoké míře zvládnutí více (dvou) jazyků, schopnosti tyto jazyky používat v interakci nebo jim alespoň rozumět, schopnosti uvažovat v daných jazycích; jako kritérium se uvádí také identifikace samotným mluvčím (Edwards, 2013; Li Wei, 2000; Nekvapil & Sloboda, 2017). Ve výuce, kterou v této publikaci zkoumám, se studenti učili angličtinu jako cizí jazyk. Interakci těchto mluvčích lze označit za specifický případ interakce mnohojazyčných mluvčích, jelikož všichni z nich do výuky vstupovali se znalostmi svého mateřského jazyka a také s určitou předchozí znalostí angličtiny a případně i jiných jazyků.¹⁹ V interakci v takto mnohojazyčné skupině, stejně jako v jakékoliv jiné interakci mezi bilingvními nebo mnohojazyčnými mluvčími, běžně dochází k jevům jazykového kontaktu, jako je například střídání jazyků (kódů), kterým se podrobněji zabývám v kapitole 7.

Můj výzkum staví na interakční sociolingvistice (Gumperz, 1982, 1999; Jaspers, 2012; Yuling, 2013), v níž badatel provádí podrobnou analýzu nahrávek přirozeně probíhající interakce s cílem popsat, jak mluvčí interpretují a produkují probíhající interakci. Přitom se předpokládá, že význam dotvářejí mluvčí v interakci, což odpovídá vymezení diskurzu jako řeči v akci (viz výše).

Interakční sociolingvistika je v určitých aspektech úzce spojena s interpretativní sociologií (Outhwaite, 2006), v rámci níž staví výzkum zejména na etnometodologii (Garfinkel, 1967; česky též Auer, 2014, s. 120–128), která studuje každodenní jednání účastníků. Výzkumník tedy problematizuje praktiky (metody), kterými účastníci realizují svůj každodenní život, jak se dorozumívají a jak dosahují toho, že se jejich každodenní jednání stává pro ostatní smysluplným. Důležitou roli při tom hraje tzv. indexikálnost, tedy to, že význam použitých výrazů (tj. jazykových prostředků, gest apod.) je situačně podmíněn. Ve výzkumu je tedy důležité pozorovat, jaké prostředky mluvčí používají, kdy je používají a jak jim přiřazují významy, které ostatní interpretují. S tím souvisí tzv. reflexivnost, která v etnometodologii označuje to, že způsob, jakým mluvčí sám jedná, poskytuje ostatním vodítka k tomu, aby jeho jednání interpretovali. Účastníci rozhovoru tedy dosahují porozumění

19 Někteří autoři (např. García, 2009) navrhnou používat pro studenty/žáky učící se anglický jazyk (anglicky *English language learners*) termín *emergent bilinguals*, tedy vynořující se bilingvní mluvčí.

lokálně, v dané situaci. Garfinkel (1967), podobně jako později Sacks, zdůrazňoval, že v sociologickém výzkumu by měly být předmětem právě tyto každodenní praktiky, kterými mluvčí dosahují vzájemného porozumění (Silverman, 1998, 43–57).

Vedle etnometodologie je třeba zmínit dílo Goffmana (k přehledu hlavních prací a myšlenek v češtině viz např. Auer, 2014, s. 140–153), na které výše uvedená etnometodologie navazuje. Za zmínku stojí zejména jeho zaměření na studium řádu interakce (Goffman, 1983), kterým rozumí vzorce a sekvence jednání, které se objevují kdykoliv se člověk dostane do kontaktu s druhým (Goffman, 1967, s. 2). Goffman tím otevřel prostor pro studium těchto detailů pomocí mikroanalýzy.

Konverzační analýzu, kterou v této publikaci používám a kterou podrobněji představím v **následující kapitole**, lze chápat jako integraci výše uvedených pohledů Garfinkela a Goffmana na povahu sociální interakce a na její zkoumání (Heritage, 2001).

2.6 Shrnutí

Výzkum v oblasti interakce ve třídě je ze své povahy interdisciplinární. V této publikaci situuji svůj výzkum do oblasti edukační lingvistiky, v rámci které stavím na existujících analýzách a pohledech na interakci ve třídě. Vedle toho výzkum staví na oborové didaktice, respektive didaktice anglického jazyka, která některé procesy vyučování a učení osvětluje a vstupuje tak do analýz a interpretací.

Dále výzkum vychází z vysokoškolské pedagogiky a sociokulturní teorie. Vzhledem k tomu, že cílem empirického výzkumu v této knize je popsat, jak mluvčí na pořízených záznamech interagovali, stojí tyto pedagogické aspekty mimo hlavní pozornost, i když aspekty vysokoškolské výuky stejně jako učení se v interakci bezprostředně odrážejí. Proto se k těmto východiskům vrátím v **závěrečné kapitole**.

Ve výzkumu používám konverzační analýzu, která na zde uvedená východiska o povaze jazyka a sociální interakce navazuje. O této metodě pojednám samostatně v **následující kapitole**.

V této kapitole se zaměřuji na východiska a obecné postupy v konverzační analýze, která představuje hlavní teoreticko-metodologický rámec pro můj výzkum.²¹ Z pohledu analýzy, kterou představuji v této knize, jsou důležité oddíly o sběru dat (oddíl 3.2), analytickém postupu (oddíl 3.3), institucionálních aspektech interakce (oddíl 3.4) a povaze zobecnění v konverzačněanalytickém výzkumu (oddíl 3.5). V závěru kapitoly uvádím další relevantní zdroje (oddíl 3.6) a stručný přehled metodologických aspektů existujících studií, ve kterých se badatelé zaměřovali na interakci ve výuce anglického jazyka (oddíl 3.7).

3.1 Shrnutí východisek

Samotný atribut *konverzační* v názvu metody si zaslouží zvláštní pozornost. Slovo „konverzace“ si většina Čechů nejspíš spojí s vyučovacími hodinami, ve kterých je rozvíjena plynulost v cizojazyčném ústním projevu. Slovo nicméně pochází z latinského *conversatio*, což znamená ještě obecněji obcování nebo styk s někým. Konverzační analýza se vyvinula v USA; anglické *conversation* označuje (spíše neformální) rozhovor. Toto označení bylo minimálně v počátcích přílnavější, než se jeví dnes, protože původní analýzy vycházely především ze záznamů telefonních hovorů²², pro které angličtina označení *conversation* běžně používá. Později se záběr analýzy rozšířil jak na běžnou konverzaci (anglicky

20 V této kapitole vycházím z mého předchozího textu (Tůma, 2016a), který jsem pro potřeby této knihy přepracoval a doplnil.

21 V časopise *Discourse and Society* (číslo 6/14) proběhla zajímavá diskuse o tom, zda konverzační analýza a analýza diskurzu představují paradigmatata (Hammersley, 2003; Potter, 2003; a další příspěvky). Přikláním se k Potterovu (2003) názoru, že se nejedná ani o paradigmatata, jak o nich pojednává Kuhn, ani o samostatné analytické procedury, které by bylo možné volně kombinovat s jinými (srov. s pojednáním o mezioborovém výzkumu v edukační lingvistice v sekci 2.2). Konverzační analýza zde představuje teoreticko-metodologický rámec pro analýzu.

22 Jednalo se o telefonní hovory institucionálního charakteru. Sacks (1995a, 1995b) například analyzoval nahrávky pořízené v centru pro prevenci sebevražd. Vedle těchto materiálů Sacksovy analýzy vycházely také z nahrávek terapeutických rozhovorů.

ordinary conversation nebo *mundane conversation*), tak do dalších institucionálních prostředí, jako jsou například soudnictví nebo školství. Pro označení obou těchto oblastí se nyní vžil anglický termín *talk-in-interaction* (někdy pouze *talk*), který je však do češtiny obtížně přeložitelný, proto dále budu používat jednodušší označení *interakce*. Konverzační analýza tedy zkoumá průběh interakce.²³

Cliftová (2016, s. 2–5) uvádí, že pro konverzační analýzu jsou zásadní pojmy úkon (též akce, anglicky *action*) a sekvence. Úkony Cliftová rozumí jednoduše to, co mluvčí dělají slovy, čímž odkazuje na publikaci *How to do things with words* (Austin, 1975). Východiska pro tento aspekt konverzační analýzy lze tedy nalézt ve filozofii jazyka a v teorii řečových aktů (přehledné shrnutí v češtině podává např. Auer, 2014). Jak uvádí Levinson (2013, s. 107), tato a další východiska podle různých teoretiků znamenají, že v jedné replice je možné realizovat více úkonů. Nicméně pro analytika, stejně jako pro mluvčího, je důležité věnovat pozornost především tomu, jaký hlavní úkon mluvčí ve své replice realizuje. Jinými slovy jde o to, „s čím se musí reakce vypořádat, aby ji bylo možné považovat za vhodnou následující repliku“ (Levinson, 2013, s. 107). To odkazuje k sekvencím, tedy k postupům uskutečňovaným v interakci (Schegloff, 2007, s. 9). V konverzačněanalytickém výzkumu se o sekvencích typicky pojednává ve vztahu k ústřednímu úkonu a úkonům souvisejícím (srov. s vymezením sekvence u Pomerantzové a Fehrové v sekci 3.3 níže). Konverzační analýza studuje průběh interakce tak, že sleduje, co a v jakém pořadí mluvčí v interakci dělají.

Aby interakce vůbec mohla probíhat, musejí si mluvčí navzájem rozumět. K tomu dochází lokálně, toto porozumění je sankcionovatelné, pozorovatelné a v průběhu interakce probíhá neustále (Moerman & Sacks, 1988, s. 185; srov. Schegloff, 1992, s. 1338). To, zda a jak mluvčí pochopil předchozí repliku, v interakci průběžně prokazuje tím, že mlčí, když druhý mluví, také tím, jak mluví, když dostane slovo, a v neposlední řadě také tím, že začne mluvit až po skončení předchozí repliky (Moerman & Sacks, 1988, s. 185–186; srov. Macbeth, 2011, s. 439–440). Právě to,

23 Původně výzkumníci interakci zkoumali převážně z audiozáznamů, později se stalo možným a běžným zachycovat interakci na videozáznam, čímž vstoupily do hry také například gesta nebo pohledy mluvčích. V současné době lidé interagují také prostřednictvím moderních technologií. I když se těmito aspekty nebudu v popisu postupu analýzy podrobně zabývat, je z uvedeného zřejmé, že s vývojem společnosti a techniky se proměňuje samotná interakce, možnosti jejího zachycení, a tedy i zkoumání. Na tyto výzvy se konverzační analýza snaží reagovat (k použití konverzační analýzy na datech z online prostředí viz např. Giles, Stommel, Paulus, Lester, & Reed, 2015; Housley, Webb, Edwards, Procter, & Jirotko, 2017).

že v jednu chvíli mluví právě jeden mluvčí²⁴, a to, že během interakce dochází ke střídání mluvčích, patří z pohledu konverzační analýzy mezi základní charakteristiky interakce.

Výzkumy ukazují, že v běžné konverzaci se mluvčí střídají tak, že pauza mezi jejich replikami je přibližně 200 ms, i když samozřejmě mezi různými jazyky existují rozdíly (Levinson, 1983, s. 296–297; Stivers et al., 2009)²⁵. Přitom čas nutný k přípravě i minimální repliky trvá znatelně déle, což znamená, že v interakci mluvčí poslouchají jeden druhého a již v době, kdy druhý mluví, plánují svou reakci (Clift, 2016, s. 3; Levinson, 2013, s. 104).

To, že mluvčí v interakci pozorovatelně a neustále dosahují vzájemného porozumění, je klíčové i pro výzkum interakce ve třídě. Na zánamech výuky konverzační analýza umožňuje výzkumníkovi popsat, jak se procesy učení veřejně demonstrují a realizují *in situ* jako „pozorovatelná konkrétní jednání [behaviors]“, přičemž je zásadní, že „tato konkrétní jednání jsou společně konstruována účastníky v interakci a *skrze* interakci“, tudíž dochází k učení ve formě „situovaných sociálních úkonů, které se pozorovatelně vynořují z intersubjektivního prostoru mezi účastníky“ (Markee & Kunitz, 2015, s. 429, pův. zvýraznění). Tato povaha učení ve své podstatě odpovídá pohledu Vygotského na sociální původ vyšších psychických funkcí, o kterém jsem pojednal v [oddíle 2.4.2](#).²⁶

Konverzační analýzu, na níž se v tomto textu zaměřuji, lze interpretovat jako integraci klíčových myšlenek Goffmana a Garfinkela o povaze sociální interakce a jejího zkoumání ([oddíl 2.5.2](#)). Z těchto myšlenek vyplývají základní předpoklady, že v interakci existuje „řád v každém ohledu“ (anglicky *order at all points*; Sacks, 1984, s. 21–22)²⁷ a že mluvčí produkují interakci jeden pro druhého systematicky (anglicky *methodically*; např. Schegloff & Sacks, 1973, s. 290).

24 Během interakce samozřejmě dochází k pauzám i současnému mluvení několika účastníků najednou, avšak mluvčí si těchto jevů všimají, interpretují je a opravují je jako porušení interakčního řádu (Moerman & Sacks, 1988, s. 182).

25 Citované výzkumy vycházejí z dat z různých jazyků (včetně angličtiny), avšak nikoliv z češtiny.

26 Není tedy překvapivé, že tyto Vygotského pohledy, jak byly rozpracovány v sociokulturní teorii (např. Wertsch, 1991) a v sociokulturní teorii jako teorii osvojování cizího jazyka (např. Lantolf & Thorne, 2006), byly propojeny s konverzační analýzou, s jejíž pomocí jsou objasňovány procesy učení se cizímu jazyku (srov. Firth & Wagner, 2007; Markee, 2000). Tento pohled na učení je podrobován kritice ze strany kognitivistů, podle kterých má učení individuální a nikoliv sociální charakter (k tomu podrobněji např. Markee & Kunitz, 2015, s. 429–430).

27 Tento předpoklad později relativizoval Schegloff (2004, s. 17) na „*order possible at any point*“ (pův. zvýraznění).

Při analýze je třeba vyzdvihnout pojetí kontextu²⁸. Kontext chápe výzkumník v konverzační analýze z pohledu dynamiky samotné interakce. Zjednodušeně řečeno, každá replika je kontextem jednak utvářena (to znamená, že předcházející repliky determinují následující repliku), jednak konkrétní replika kontext dotváří tím, že se stává jeho součástí. To souvisí s lokálním a neustálým utvářením vzájemného porozumění mezi mluvčími, protože v každé replice mluvčí odhalují svou interpretaci předcházejících replik, což formuje jejich následné jednání. V konverzační analýze tedy výzkumník zkoumá interakci „zespodu“, z pohledu vzájemných vztahů a návazností replik, přičemž uplatňuje perspektivu mluvčích. Výzkumník tedy vychází z toho, na co se mluvčí přímo v interakci prokazatelně odkazují a co přímo v interakci společně utvářejí (srov. Garfinkel, 1967, s. 24–31; Markee & Kasper, 2004).²⁹ Z toho vyplývá přísná empiričnost a úzká vazba analýzy na záznam.³⁰

Nastíněné chápání kontextu souvisí také s pojetím diskurzu, který je vnímán jako forma jednání s ohledem na to, jakým způsobem jsou dané repliky v sekvenci proneseny (Seedhouse, 2005, s. 251–252; srov. Cook, 2010). V konverzační analýze je tedy věnována pozornost nejen způsobu, jakým mluvčí pronášejí své repliky, ale také úkonům, které v interakci realizují. Srovnání s jinými pohledy na interakci a jejich přesahy do konverzační analýzy lze nalézt jinde (např. Clift, 2016, s. 5–34; Seedhouse, 2004, s. 66–83; ten Have, 2007, 42–64).

Na uvedená východiska a předpoklady navážu stručným pojednáním o postupech používaných v konverzační analýze.

28 Kunitzová a Markee (2017) upozorňují, že neexistuje obecně přijímaná definice kontextu. Přehled o různých chápáních kontextu podává například Markee (2015a, s. 10–14).

29 V konverzační analýze se tedy nepoužívá (z teorie vycházející) kategoriální systém, o kterém se předpokládá, že by měl přilnout k datům ze záznamu.

30 Do analýzy tedy vstupuje jen to, na co se účastníci v interakci prokazatelně zaměřují. Do analýzy tedy nevstupuje pohlaví účastníků, jejich etnicita, institucionální identity (např. student, učitel) ani předměty v jejich fyzickém okolí, pokud se k nim účastníci nějakým pozorovatelným způsobem v interakci nevztahují. Proto například v transkriptech namísto označení učitel a student uvádím jména účastníků: to, že je Eva učitelka, bude pro analýzu relevantní jen tehdy, bude-li například vykonávat činnosti, které náleží vyučujícím, nebo pokud účastníci budou volit takové prostředky, kterými se budou vztahovat ke svým institucionálním rolím (srov. například s rozбором ukázky 5.1, kde ukazují, jak se mluvčí zaměřují na přesnost). V tomto ohledu lze spatřovat zásadní odlišnost od kritických přístupů, ve kterých například institucionální identity, etnicita nebo pohlaví hrají důležitou roli již od počátku analýzy.

3.2 Sběr dat

Z nastíněné empiričnosti konverzační analýzy vyplývá, že pracuje pouze se záznamy přirozeně probíhající interakce.³¹ Vzhledem k předpokladu řádu v každém ohledu a k povaze zobecnění (o té pojednám níže) nevstupuje do sběru dat nutnost mít statisticky reprezentativní vzorek záznamů, i když samozřejmě pestřejší záběr záznamů může poskytnout širší spektrum interakcí, a tím i zajímavější data pro analýzu (k podrobnostem viz např. Mondada, 2013; ten Have, 2007, s. 67–92).

Po pořízení záznamů typicky následuje jejich podrobný přepis. Přepis nahrávky je třeba považovat za nedílnou součást výzkumu, protože s oporou o transkript provádí výzkumník analýzu a interpretace; transkript je také nedílnou součástí publikované konverzačněanalytické studie. Je tedy důležité rozhodnout, jaké jevy ze záznamu budou v přepisu zachyceny a jak (k diskusi o různých možnostech srov. Ayaß, 2015; Bucholtz, 2000).³² Transkripční konvence použité v této knize představím v **následující kapitole** (k přehledu transkripčních konvencí viz např. Clift, 2016, s. 52–63; Hepburn & Bolden, 2013; česky např. Kaderka & Svobodová, 2006; Vaníčková, 2014; většina současných transkripčních systémů je odvozena od původního systému Jeffersonové, 2004).

Transkript v konverzační analýze představuje reprezentaci záznamu (dat), nikoliv samotná data (Ashmore & Reed, 2001, s. 13; Hutchby & Wooffitt, 1998, s. 73–74). Transkript je tedy vlastně analytický nástroj – při opakovaném přehrávání částí záznamu jej výzkumník prohlubuje, čímž zároveň rozkrývá (potenciálně) důležité detaily. Výzkumník si tak může „všimnout“ podrobností, které mu mohly na první pohled zůstat skryty. Spíše než o transkriptu jako produktu předcházejícím analýze je tedy vhodnější mluvit o transkribování jako o procesu, který analýzu neoddělitelně doprovází a který je důležitou součástí výzkumu (srov. Ashmore & Reed, 2001; Ayaß, 2015).

31 Pokud jde o konkrétní postup pořizování záznamu, je konverzační analýza poměrně otevřená a postupy nejsou nijak výrazně standardizované, což do značné míry vyplývá i z nepřehledného množství různých prostorových, účastnických a institucionálních konstelací, ve kterých přirozená interakce probíhá. Ashmore a Reed (2001, s. 20) v této souvislosti uvádějí, že v konverzační analýze bývá primární nahrávka (nikoliv zaznamenaná událost), což podtrhává „okázalý nezájem o problematiku jejího pořizování a lhostejnost vůči jejímu původu“.

32 Například Local a Walker (2005, s. 122) zdůrazňují, že při analýze by měl výzkumník zohlednit co nejvíce detailů nejen v rovině fonetické, ale také lexikální, syntaktické, sekvenční a na úrovni gest a neverbálních projevů, protože nikdy není předem známé, jaké z jevů se v analýze ukážou být relevantními z hlediska mluvčích. Nicméně jak upozorňují například Hutchby a Wooffitt (1998, s. 76), neexistuje transkripční systém, kterým by bylo možné zachytit všechny jevy, které se v interakci vyskytují. Například transkripční systém GAT 2 rozlišuje podle míry detailů tři úrovně transkripce: minimální, základní a podrobnou (Selting et al., 2009).

3.3 Postup analýzy

Pokud jde o samotný analytický postup, výzkumník vychází z předpokladu, že řád je v interakci přítomen v každém ohledu, proto je možné analýzu začít prakticky odkudkoliv. Sacks v této souvislosti mluví o nemotivovaném prohlížení (anglicky *unmotivated examination*, 1984, s. 27) a výstižně dodává:

To, že se na něco zaměříte a rozvinete to, nevyžaduje hypotézu. Je to prostě o tom, že si sednete a odněkud to pustíte, párkrát se podíváte a uvidíte, kam vás to zanese. (volně přeloženo podle Sackse, 1995a, s. 664)

Podobně jiní autoři v popisu postupu konverzační analýzy zdůrazňují důležitost počáteční otevřenosti výzkumníka a nemotivovaného dívání se (anglicky *unmotivated looking*, např. ten Have, 2007, s. 120–121) nebo všímání si (anglicky *noticing*, např. Sidnell, 2013, s. 77–78).

Během (opakovaného) sledování záznamu výzkumník izoluje sekvenci, ve které se zachycený jev vyskytuje. To, kde sekvence začíná a končí nebo jak má být dlouhá, nelze určit předem, záleží to na konkrétním průběhu interakce. K určení hranic sekvence Pomerantzová a Fehrová (2011, s. 173) radí následující:

Začátek sekvence umístíte na repliku, ve které jeden z účastníků inicioval nějaký úkon. Abyste určili konec sekvence, procházejte interakci, dokud nenajdete místo, na kterém účastníci už specificky na daný úkon nereagují.

Následuje podrobná analýza, při níž výzkumník prochází sekvencí repliku po replice a snaží se problematizovat všednost a samozřejmost zachycené interakce, k čemuž mu může pomoci neustálé pokládání otázky: proč zrovna toto právě tady? (anglicky *why that now?*, Schegloff & Sacks, 1973, s. 299). Tím je výzkumník zároveň nucen u každé repliky zvažovat, na co je reakcí (tedy jaký úkon předchozí replika projektovala a jak na ni aktuální mluvčí reagoval, což odráží jeho interpretaci) a zároveň zvažovat, jaké další úkony aktuální replika předpokládá.³³ Tímto problematizováním každé repliky a přechodů mezi replikami v sekvenci lze studovat jevy jako střídání replik, úkony, výstavba sekvence, opravy, volba slov nebo celková výstavba interakce (Schegloff, 2007, s. xiv; srov. Pomerantz & Fehr, 2011, s. 172–183; k institucionálnímu dialogu srov. Heritage & Clayman, 2010, s. 36–50). Uvedeným způsobem vytvoří výzkumník provizorní analytické schéma pro danou sekvenci.

33 Specifika tohoto postupu a implikace pro analýzu v prostředí školní třídy rozvádím v následujícím oddíle.

Po výše nastíněné mikroanalýze jedné sekvence výzkumník hledá v datech další sekvence, jejichž podrobnou analýzou repliky po replice zpřesňuje provizorní analytické schéma. Kromě obdobných sekvencí lze využít i případů, ve kterých se mluvčí nějak odchyľují od běžně pozorovaného jednání. Při rozrušení řádu totiž mluvčí typicky velmi zřetelně provádějí úkony, kterými se k řádu vztahují.³⁴

Neustálým vyhledáváním a analyzováním dalších sekvencí, které mohou vznikající analytické schéma zpřesnit, vytváří výzkumník sbírku sekvencí, které odkrývají jev potvrzují, zpřesňují nebo vyvracejí. Zároveň dochází k abstrakci od jednotlivých a jedinečných kontextů. Cílem analytika je transformovat to, co se v interakci (konkrétně) stalo, do podoby (obecnějších) metod, které mluvčí v interakci používali (např. Sacks, 1984, s. 26–27; Hutchby & Wooffitt, 1998, s. 95).

Analytik tedy pracuje jednak s konkrétními sekvencemi v jedinečných kontextech, jednak z nich abstrahuje k obecnějším zákonitostem. To, co je v obecnější rovině výstupem analýzy, lze označit jako mechanismy; z pohledu mluvčích lze pojednat o metodách, praktikách, postupech nebo způsobech chování, které se v konverzační analýze používají s podobným významem (Korbut, 2015, s. 124).³⁵

Izolování relevantních (tj. podobných nebo odlišných) sekvencí a jejich podrobný rozbor vedoucí k zpřesňování pracovního analytického schématu vyžadují systematickou a pečlivou práci s daty, přičemž je žádoucí, aby výzkumník uvedeným postupem prošel všechna nasbíraná data (ten Have, 2007, s. 147–149). Zároveň je třeba zdůraznit, že výzkumníci provádějící konverzační analýzu v principu odmítají mechanistické zacházení s daty, jako je například kvantifikace výskytu nějakého jevu nebo ustrnutí na formálních znacích interakce.

34 Uvedené lze srovnat s kritickými experimenty, které své studenty nabádal provádět Garfinkel (1967). Ačkoliv je princip podobný, Garfinkelovy experimenty byly předem připravené a experimentátoři vědomě interakční řád a každodenní struktury rozrušovali. Naproti tomu konverzační analýza pracuje s přirozeně probíhající interakcí – není tedy přípustné, aby výzkumník nabádal účastníky ke konkrétnímu jednání. Pro analytika jsou ale cenné momenty, kdy v samotné interakci mluvčí nějak naruší ustavený interakční řád.

35 Zájem etnometodologické konverzační analýzy je popsán *metody* (anglicky *methods*), které mluvčí používají při interakci (např. Sacks, 1984, s. 21). Podobně například Drew (2005) uvádí, že cílem konverzačněanalytického výzkumu je odhalit a vysvětlit *praktiky* (anglicky *practices*), pomocí kterých účastníci produkují a interpretují průběh interakce (s. 75). Auer (2014, s. 135) vyjadřuje konverzačněanalytický „zájem o *postupy*, které umožňují interakční produkování intersubjektivně stvrzovaných sociálních struktur, a hledání pozorovatelných *způsobů chování*, které umožňují tomuto produkování v transkribovaném materiálu porozumět“ (zvýraznil FT). Psathas (1995, s. 51) vysvětluje, že *mechanismy*, kterými se produkuje nějaký interakční fenomén, jsou metody (ve světle výše uvedeného lze doplnit též praktiky, postupy, způsoby chování) účastníků interakce.

Z uvedeného popisu analytického postupu může vystupovat jistá podobnost s metodou zakotvené teorie (česky např. Kalenda, 2016, s. 58–462; Řiháček & Hytych, 2013; Strauss & Corbinová, 1999), kterou lze skutečně spatřovat v induktivní povaze analýzy a v konstantní komparaci. Avšak v konverzační analýze badatel již při samotném izolování sekvencí pracuje s konverzačněanalytickými koncepty, jako je například replika, střídání replik nebo sekvence, které úzce souvisejí s pohledem na interakci. Navíc již v počátečních konverzačněanalytických studiích (např. Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977) je popsáno například to, jak se v běžné konverzaci mluvčí střídají nebo jak provádějí opravy. V analýze výzkumník staví na těchto poznatcích, které dále prohlubuje nebo zkoumá odlišnosti a specifika interakce v institucionálním prostředí.

3.4 Konverzační analýza a institucionální dialog

Obecně se předpokládá se, že běžná konverzace je relativně stabilní a nadřazená více proměnlivému institucionálnímu dialogu³⁶, pro který představuje referenci v tom smyslu, že institucionální dialog systematicky modifikuje mechanismy z běžné konverzace (Heritage, 2001; Markee & Kunitz, 2015, s. 426; srov. Drew & Sorjonen, 2011; Heritage & Clayman, 2010, s. 12–13, 17). V institucionálním dialogu dochází k reprodukci institucionálního cíle.³⁷

Při analýze interakce ve třídě lze poukázat na souvislosti mezi pedagogickými (resp. oborovědidaktickými) pohledy a interakcí. Například pro výuku cizího jazyka Seedhouse (2004, s. 183) formuluje institucionální cíl tak, že „učitel naučí studenty cizí jazyk“.³⁸ Tento cíl lze považovat za platný pro většinu prostředí, ve kterých výuka cizích jazyků probíhá, svým charakterem odpovídá obecnému (širšímu) cíli

36 V anglických textech se používá termín *institutional talk* (např. Heritage & Clayman, 2010) nebo *institutional dialogue* (např. Drew & Sorjonen, 2011), v českém prostředí je zaveden termín *institucionální dialog* (Hoffmannová, 2017).

37 V interakci by tedy mělo být patrné zaměření účastníků na tento cíl, což lze považovat za definující znak institucionálního dialogu. Avšak je zřejmé, že běžnou konverzaci a institucionální dialog nelze chápat dichotomně – běžná konverzace může postupovat do institucionálního dialogu a obráceně, přičemž samotné fyzické prostředí instituce nutně neurčuje, že se bude jednat o institucionální dialog (Drew & Sorjonen, 2011, s. 191–194).

38 Tento cíl je formulován obecně a s ohledem na výuku cizího jazyka realizovanou institucionálně. Je třeba zdůraznit, že uvedená formulace nepředepisuje metody, organizační formy výuky ani konkrétní obsah výuky, které podrobněji rozpracovává pedagogika a (oborová) didaktika. Pro svou značnou obecnost (a tedy i možnou rozpracovatelnost pro konkrétní kontext) se uvedená formulace jeví jako vhodná a může sloužit jako východisko pro formulování obecných cílů v jiných předmětech. V literatuře lze nalézt i konkrétnější formulace (např. Ishino, 2017, s. 41).

v pedagogice (Maňák & Janík, 2009; Mareš, 2013, s. 295–310; k didaktice cizích jazyků srov. Choděra, 2006, s. 71–75). Na vysokých školách je tento obecný cíl realizován v jazykových kurzech zajišťovaných jazykovými katedrami, které jej dále rozpracovávají³⁹, z čehož vychází vyučující při přípravách na jednotlivé výukové jednotky. Tyto jednotky je možné zaznamenat a následně analyzovat. Skládají se z konkrétních činností, jež jsou vedené operačními cíli; jednotlivé činnosti bývají uspořádané tak, abych jejich realizace vedla k obecnějšímu cíli (kurzu, výuky cizího jazyka na vysoké škole). Jednotlivé úrovně cílů spolu tedy úzce souvisejí.

Nicméně vztah obecných a operačních cílů k interakci není jednosměrný. Cíle sice formují interakci, ale interakce zároveň dotváří (nastavuje, určuje) daný operační cíl, jehož realizace se vztahuje k souvisejícímu obecnému cíli. Lze tak mluvit o reflexivním vztahu mezi didaktickým uvažováním a interakcí (Seedhouse, 2004, s. 184–185 a jinde). Konverzační analýza umožňuje výzkumníkovi podrobně studovat, jak mluvčí v interakci uskutečňují konkrétní cíle a jak interakce tyto cíle formuje, a to zejména svými kategoriemi (např. oprava) a zaměřením na detaily v interakci. Realizace jednotlivých činností ve vyučovací jednotce, jak bylo naznačeno výše, úzce souvisí s vyššími úrovněmi cílů. To, co účastníci uskutečňují v konkrétním úseku výuky, se odráží v naplňování cílů dané výukové jednotky a daného kurzu a zároveň to odráží obecnější mechanismy přesahující organizace, v nichž byly analyzované nahrávky pořízeny (k tomu podrobněji viz Seedhouse, 2004, s. 208–215).

Propojenost těchto různých úrovní lze nastínit na konkrétním příkladu ukázky 7.7. Situaci, kdy učitelka během dotazování na význam slova *extinction* přepnula do češtiny pronesením *co to znamená* a později *co jim hrozí*, načež jeden ze studentů správně odpověděl *vyhynutí*, lze považovat na jedné straně za zcela jedinečnou situaci, ve které učitelka přepnula do češtiny k objasnění významu daného slova. Nicméně práce s významem slov nebyla v dané vyučovací jednotce ojedinělá, například ukázka 7.1 zachycuje sekvenci, v níž student Michal mluví o tom, že je lepší cestovat jinými dopravními prostředky než letadlem kvůli dopadům letecké dopravy na životní prostředí.⁴⁰ Obecněji je ze záznamu pozorovatelné, že mluvčí pojmenovávali problémy současné společnosti a diskutovali o nich, přičemž si studenti internalizovali pří-

39 Problematiku tvorby kurikula, jazykových úrovní a lokálních specifik zde ponechávám stranou.

40 Vedle toho v této knize ještě uvádím ukázku 6.11 týkající se kriminality.

slušnou slovní zásobu, což odpovídá širšímu cíli, který je také vymezen v sylabu předmětu. Lze tedy pozorovat vazbu mezi konkrétními cíli realizovanými v zaznamenané interakci a mezi cíli daného kurzu. Navíc při podrobnější analýze daných ukázek lze vyzorovat, že vyučující i studenti při práci s významem přepínali do češtiny (např. ukázky 7.1, 6.9 a 6.10). Výskyt tohoto jevu v interakci vyučující se studenty byl možný díky tomu, že všichni mluvčí hovořili plynně česky. Lze tedy dovodit, že se sekvencemi podobného typu je možné se setkat rovněž v jiných prostředích vysokoškolské výuky cizího (anglického) jazyka, kde se setkávají (rodilí) mluvčí češtiny. Fenomén přepínání z jednoho jazyka do druhého se samozřejmě vyskytuje i v běžných rozhovorech mezi mnohojazyčnými mluvčími. Tím se dostávám k problematice zobecnění, kterou se podrobněji zabývám v **následujícím oddíle**.

Jelikož výzkum v této knize vychází z konverzační analýzy, budu se zde držet konverzačněanalytické terminologie, ve které se adjektivum „institucionální“ používá ve vztahu k činnostem, cílům, prostředím, rolím nebo identitám (Drew & Heritage, 1992; Drew & Sorjonen, 2011; Heritage & Clayman, 2010). Zejména pojem institucionální cíl je tedy třeba v této publikaci chápat jako cíl, ke kterému se účastníci interakce ve třídě vztahují. Při vykonávání konkrétní činnosti to ve světle výše uvedeného může být cíl operační, zároveň má však odraz cíle obecnějšího, jak bylo nastíněno výše.

Pokud jde o použití konverzační analýzy pro výzkum institucionálního dialogu, rozlišují Heritage a Clayman (2010, s. 18–19) tři roviny výzkumných cílů. Jedná se o (1) zkoumání odlišností mezi institucionálním dialogem a běžnou konverzací, (2) zkoumání průběhu a plnění konkrétního institucionálního úkolu a (3) zkoumání interakce a úkonů realizovaných v interakci v širších souvislostech včetně praktických dopadů, např. jak dané úkony ovlivňují efektivitu příslušných činností. Pro zkoumání interakce ve třídě použitím konverzační analýzy lze na základě těchto tří rovin formulovat výzkumný program.

3.5 Povaha zobecnění

Z popisu postupu analýzy vyplývá, že konverzačněanalytický výzkum vede k analytické indukci (podrobněji např. ten Have, 2007, s. 93–115), která v principu souvisí s analytickým zobecněním (Yin, 2008). Výzkumník ilustruje svá zjištění na jednotlivých transkriptech

a ve specifických situacích. Aby nedošlo k uzavření výsledků „v mezích přílišné situačnosti“ a aby prezentované výsledky z konverzační analýzy neroztříštily „poznání do mozaiky drobných a izolovaných výpovědí bez toho, abychom na konci byli vůbec schopni povědět něco syntetického“ (Višňovský, Kaščák, & Pupala, 2012, s. 325), konverzační analýza nezůstává u jednotlivostí konkrétních sekvencí, ale vztahuje je do obecnější podoby praktik (metod), které mluví v interakci používají (Hutchby & Wooffitt, 1998, s. 95). Díky tomu může být výzkum v konverzační analýze značně kumulativní a výzkumy na sebe mohou navazovat (srov. Markee, 2015b; Sidnell & Stivers, 2013). Z nastíněné charakteristiky zobecnění vyplývá, že pojmy jako reprezentativní vzorek, vztahy mezi proměnnými nebo zobecnění na populaci nejsou pro konverzačněanalytický výzkum relevantní.

Validitou a reliabilitou v konverzační analýze se podrobněji zabývají jiní autoři (např. Peräkylä, 2004; Seedhouse, 2005, s. 254–259). Stručně lze říci, že reliabilitu konverzačněanalytických studií zajišťuje výzkumník tím, že čtenáři poskytne podrobný transkript (případně přímo záznam). To čtenáři (částečně) umožňuje analýzu znovu provést. V zájmu zajištění reliability dále bývají běžné tzv. *data-sessions* (např. ten Have, 2007, s. 140–142), ve kterých výzkumníci sdílejí a zpřesňují své analýzy a interpretace záznamů. Pokud jde o validitu, je třeba uvést, že analýza vychází striktně z dat a zaujímá perspektivu účastníků, což je ve výzkumné zprávě dokládáno odkazy na transkript. Pokud se analytik dostane od pouhého (nutně kontextualizovaného) popisu přirozeně se vyskytující interakce k (dekontextualizovaným) praktikám mluvcích, které zakládají interakci, pak lze dostát i vysoké validitě výzkumných zjištění.

3.6 Další literatura ke konverzační analýze

Pokud jde o úvodní texty ke konverzační analýze, český čtenář má k dispozici několik publikací shrnujících hlavní myšlenky, pojmy a principy v konverzační analýze (např. Auer, 2014 s. 129–139; Nekvapil, 1999).⁴¹ Dostupný je i český překlad jedné Sacksovy přednášky (Sacks, 2016).⁴² Specificky se problematikou transkripce a prací s transkriptem zabývají tři česky psané studie (Ashmore & Reed, 2001; Kaderka & Svobodová, 2006; Vaníčková, 2014).

41 Pojmy z konverzační analýzy představuje i *Nový encyklopedický slovník češtiny* (Karlík et al., 2017).

42 Jedná se o přednášku z let 1964/1965.

Z anglicky psaných úvodních textů lze doporučit například kapitolu Pomerantzové a Fehrové (2011) nebo knihu ten Havea (2007). Existují též pojednání o konverzační analýze v jiných jazycích, například v němčině (Gülich & Mondada, 2008) nebo ruštině (Korbut, 2015; Ulanovsky, 2016)⁴³.

Důležité jsou posmrtně vydané původní přednášky Sackse (1995a, 1995b) a původní konverzačněanalytické studie (zejména Sacks et al., 1974; Schegloff et al., 1977; Schegloff & Sacks, 1973), které se staly východisky pro navazující výzkumy. Podrobněji je problematika rozpracována například v knize *Handbook of conversation analysis* (Sidnell & Stivers, 2013) nebo v řadě dalších monografií (např. Clift, 2016; Hutchby & Wooffitt, 1998; Liddicoat, 2007; Psathas, 1995; Sidnell, 2010).

Specificky k oblasti výzkumu interakce ve třídě vyšlo monotematické číslo časopisu *Modern Language Journal* (88/4). Konverzační analýze je věnována jedna část příručky *Handbook of classroom discourse and interaction* (Markee, 2015b). Mezi přední časopisy publikující studie interakce ve třídě (a tedy také konverzačněanalytické studie) zařazují Skukauskaite et al. (2015) *Journal of Classroom Interaction*, *Applied Linguistics*, *Language and Education* a *Linguistics and Education*. Dále lze zmínit časopis *Journal of Pragmatics* (např. monotematická čísla 39/3, 46/1), výše uvedený *Modern Language Journal* a webové stránky věnované konverzační analýze⁴⁴, na kterých je aktuální bibliografie, seznam aktuálních konferencí a workshopů a řada odkazů a zdrojů. Z českých časopisů vycházejí studie z konverzační analýzy především v sociologických a lingvistických časopisech (např. *Sociologický časopis*⁴⁵, *Slovo a slovesnost*, *Studie z aplikované lingvistiky*); z pedagogických časopisů lze zmínit *Pedagogickou orientaci*.

3.7 Nástin zaměření výzkumu interakce výuce cizího jazyka

K interakci ve výuce cizího jazyka existuje řada přehledových studií (např. Box et al., 2013; Ellis, 2008, s. 775–835; Rex & Green, 2008; Thoms, 2012), z nichž většina zmiňuje konverzační analýzu jako jednu

43 Do ruštiny byla přeložena i původní studie *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation* (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 2015) z roku 1974.

44 http://emcawiki.net/Main_Page

45 Konverzační analýze a etnometodologii je věnováno monočíslo 46/4.

z metod pro výzkum interakce ve třídě. Vedle toho existují přehledové studie mapující vývoj a současný stav specificky konverzačněanalytického výzkumu v oblasti interakce ve třídě (např. Gardner, 2013; Mori & Zuengler, 2008; Waring, 2017). Z těchto studií vyplývá, že konverzačněanalytický výzkum svým detailním zaměřením na sekvence v interakci výrazně přispívá k hlubšímu porozumění procesům, které se ve výuce odehrávají. Konkrétně konverzačněanalytické studie zaměřené na interakci ve třídě zkoumají, jak se tato interakce odlišuje od běžné konverzace, jak její účastníci interagují a dosahují institucionálních cílů a jakým způsobem se v interakci odráží institucionální role účastníků, například učitele a studenta (Mori & Zuengler, 2008, s. 17), což odpovídá výzkumnému zaměření institucionálního dialogu, které jsem představil v [oddíle 3.4](#). Analýzy se zaměřují na realizaci oprav, střídání replik, uspořádání sekvencí a výstavbu replik (Gardner, 2013, s. 595–606; Mori & Zuengler, 2008, s. 18–19), na projevy a sledování procesů osvojování jazyka v interakci (Gardner, 2013, s. 606–610; Markee & Kunitz, 2015; Mori & Zuengler, 2008; Waring, 2017) a na možné použití konverzační analýzy a poznatků z ní ve vzdělávání učitelů nebo v jazykové výuce (Waring, 2017). Uvedeným aspektům z pohledu společné práce v semináři se věnuji podrobněji v následujících kapitolách.

Pokud jde o počet a délku záznamů, Seedhouse (2004, s. 84–88) uvádí přehled některých výzkumů, na jehož základě vyvozuje, že za rozumný lze považovat vzorek o 5 až 10 vyučovacích hodinách, z nichž lze generalizovat a vyvozovat. Aktuálně publikované studie vycházejí i z menšího počtu podrobně analyzovaných dat, například Waringová (2013) založila svou studii na dvouhodinovém záznamu. Na druhou stranu existují i velmi robustní studie, které staví na vzorku čítajícím zhruba 100 hodin záznamu (např. Rusk, Sahlström, & Pörn, 2017).

Vzhledem k tomu, že konverzačněanalytických studií interakce ve třídě publikovaných v kvalitních mezinárodních časopisech (některé z nich jsem uvedl v [předchozím oddíle](#)) existuje nepřeborné množství, uvádím stručný přehled relevantních konverzačněanalytických výzkumů v dané oblasti na začátku každé empiricky zaměřené kapitoly.

3.8 Shrnutí

V této kapitole jsem pojednal o východiscích a postupech, které výzkumník uplatňuje v konverzační analýze. Z popisu postupu analýzy dat vyplývá, že analytik v konverzační analýze pracuje s velmi specifickým (mikro)pohledem na probíhající interakci. V této kapitole jsem upozornil na vztah mezi daty (záznamem) a transkriptem, jehož prohlubování při opakovaném přehrávání záznamu může výzkumníkovi pomoci rozkrýt výše uvedené drobnosti.

V návaznosti na představená východiska týkající se sběru dat, analytických postupů a specifických aspektů zkoumání institucionálního dialogu v **následující kapitole** podrobněji pojednám o transkripčních konvencích, které v této knize používám, a o datech, ze kterých výzkum v této knize vychází.

V této kapitole blíže představím provedený výzkum. Konkrétně se zaměřím na popis procesu sběru dat (oddíl 4.1), na použité transkripční konvence (oddíl 4.2) a na konkretizaci analytického postupu ve vztahu k nasbíranému materiálu (oddíl 4.3). Na konci pojednám o didaktických konceptech přesnosti a plynulosti a jejich vazbě na zaměření mluvčích na přesnost a komunikaci, které hrají důležitou roli v provedených analýzách (oddíl 4.4).

4.1 Prostředí, účastníci výzkumu a sbíraná data

Ve výzkumu jsem vycházel z dat, která jsem nasbíral v kurzu angličtiny realizovaném na pedagogické fakultě při jedné z veřejných vysokých škol v Česku. Po předchozí domluvě s vyučující Evou (pseudonym) a po zjištění specifik kurzu, do kterého jsem mohl po souhlasu vedoucí katedry vstoupit, a s ohledem na to, že mluvčím typicky nějakou dobu trvá, než si na přítomnost výzkumníka a záznamové techniky zvyknou, jsem zvolil možnost realizovat výzkum s jednou skupinou v jednom kurzu po celou dobu jednoho semestru. I když toto řešení neumožnilo sbírat data v jiných skupinách nebo s jiným vyučujícím, nasbíraná data obsahují široké spektrum činností a situací, které lze označit za charakteristické pro výuku angličtiny na vysoké škole (srov. s oddílem 2.4.1), a to zejména pokud jde o počet studentů ve skupině, jazykovou úroveň kurzu, probíraná témata a jevy, přítomnost studentských referátů nebo zastoupení různých organizačních forem výuky.⁴⁶

46 Při tomto srovnání vycházím z nedávné analýzy (*Struktura jazykové přípravy...*, 2017), která postihuje charakteristiky výuky cizích jazyků na 42 fakultách (bakalářské studium) a 43 fakultách (magisterské studium) na českých vysokých školách. Z analýzy vyplývá, že výuka angličtiny v bakalářském studiu probíhá na úrovních B1–B2, že ve výuce bývají zastoupeny i prvky odborného a akademického jazyka a že hodinové dotace v jednom semestru bývají typicky dvě vyučovací hodiny týdně po dobu dvou semestrů. I když samozřejmě mohou existovat lokální odlišnosti a specifika, lze celkově konstatovat, že uvedené hodinové dotace a cílové úrovně pro výuku angličtiny v bakalářském studiu jsou srovnatelné s výukou, jejíž záznamy jsem pro svůj výzkum pořizoval. Zde je třeba zdůraznit, že cílem výzkumu není statistické, ale analytické zobecnění, jehož problematiku rozebírám podrobněji v oddíle 3.5.

Před první výukovou jednotkou jsem s Evou dohodnul postup, jakým zapsané účastníky seznámíme s výzkumem⁴⁷, a dohodli jsme se na možnostech řešení případu, že by některý ze studentů s účastí ve výzkumu nesouhlasil⁴⁸. Prvního semináře jsem se zúčastnil bez záznamové techniky a na konci mi Eva vyhradila přibližně 20 minut času, ve kterém jsem studentům česky sdělil, jaký výzkum hodlám provést, jakou záznamovou techniku přinesu, jakým způsobem pořízené záznamy zpracuji a v jaké formě budu výsledky prezentovat. Přitom jsem zdůraznil, že ve výzkumu nebudu přiřazovat obsahy promluv konkrétním účastníkům, že budu pracovat s jejich pseudonymy a že mi ve výzkumu půjde o analýzu průběhu interakce ve třídě. Účastníkům jsem poté rozdál formuláře informovaného souhlasu, které mohli přímo na semináři nebo později vyplnit a jednu kopii mi odevzdat, a s Evou jsme nabídli řešení v případě, že někdo s účastí ve výzkumu nebude souhlasit. Na začátku následujícího semináře jsem měl informované souhlasy od všech 19 studentů a od Evy.⁴⁹

Při pořizování záznamu pro účely následné analýzy se asi každý výzkumník setká s otázkou, jak zachytit interakci co nejvěrněji, což na jedné straně vyžaduje přítomnost záznamové techniky (a někdy též výzkumníka), na druhé předpokládá, že se mluvčí budou chovat tak, jak by se chovali, kdyby je nikdo nenatáčel. Na tuto tenzi upozornil již Labov⁵⁰ a v praktické to rovině znamená, že mluvčí budou přítomností záznamové techniky a výzkumníka ovlivněni. V případě mého výzkumu jsem se tento efekt snažil minimalizovat pravidelnou přítomností záznamové techniky (a mě jako výzkumníka) na každém semináři, takže si účastníci výuky mohli zvyknout (to doporučuje např. ten Have, 2007, s. 89),

47 Zapsaní studenti až do prvního setkání nevěděli, že ve výuce bude realizován výzkum.

48 Vzhledem k tomu, že vyučující vedla několik paralelních skupin, bylo možné dojednat přestup studenta do jiné skupiny.

49 Uvedené může navozovat dojem, že získání souhlasu od účastníků bylo naprosto samozřejmé. Nicméně během prvního semináře poté, co jsem studentům sdělil svůj záměr nahrávat výuku na video, byla skupina šokována. Zeptal jsem se proto studentů na jejich zkušenosti s natáčením a s účastí ve výzkumu. Jedna studentka uvedla, že u ní v zaměstnání někdo prováděl terénní výzkum a že si poměrně rychle zvykla i na přítomnost kamery, což některé přítomné studenty uklidnilo. Jiná studentka dodala, že má zkušenosti s vystupováním v divadle, ale sdělila obavy z toho, jaké to bude v angličtině. V reakci na to jsem studenty ujistil, že cílem výzkumu je zaznamenat a analyzovat probíhající interakci, nikoliv jejich chyby nebo nedostatky. Při následném rozdávání formulářů informovaného souhlasu jsem ještě studentům nabídnul, že se mohou individuálně zeptat, pokud se objeví cokoliv nejasného. Tuto možnost někteří studenti na konci semináře využili.

50 Labov to označuje za paradox pozorovatele a vysvětluje, že „cílem lingvistického výzkumu [...] musí být zjistit to, jak lidé mluví, když nejsou systematicky pozorováni; nicméně taková data můžeme získat pouze systematickým pozorováním“ (Labov, 1972, s. 209).

na druhou stranu bylo z chování účastníků výuky zřejmé, že si mojí přítomnosti a přítomnosti záznamové techniky byli v některých situacích velmi dobře vědomi.⁵¹ Podobně i já jsem svou přítomností na výuce do určité míry ovlivnil její průběh.⁵² Nicméně jsem vnímal, že si studenti i Eva na mou přítomnost stejně jako na přítomnost záznamové techniky rychle zvykli. Vzhledem k tomu, že jsem do třídy docházel po dobu trvání celého kurzu a vzhledem k tomu, že studentům byla účast ve výzkumu nabídnuta až po jejich zápisu do skupiny, je možné předpokládat, že na záznamech zachycená výuka se výrazně neodlišuje od výuky v paralelních skupinách stejného kurzu.

Kurz, do kterého jsem jako nezúčastněný pozorovatel docházel, zajišťovala jazyková katedra příslušející k jedné veřejné vysoké škole v Česku. Kurz probíhal každý týden ve stejný čas a ve stejné učebně po dobu podzimního semestru akademického roku 2015/2016, celkem se skládal z 12 seminářů. Skupina, kterou jsem navštěvoval, se skládala z 19 studentů (18 žen a 1 muž) bakalářského studia s různými specializacemi (např. biologie, němčina, geografie, historie, občanská výchova)⁵³. Cílovou úroveň kurzu byla úroveň B1 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ, 2002)*⁵⁴ a studenti na konci kurzu skládali zkoušku, která měla písemnou a ústní část. Náplní kurzu byl jak obecný jazyk, tak akademická angličtina. Syllabus kurzu, který Eva na prvním semináři představila studentům, byl smíšeného typu a kombinoval v sobě učivo gramatické povahy (např. kondicionály, modální slovesa, počítatelná a nepočítatelná podstatná jména) a různá témata (např. neverbální komunikace a prezentace, studium v zahraničí, současné problémy). Povinnou součástí kurzu byly prezentace studentů (jednotlivců nebo ve dvojicích), které probíhaly na posledních čtyřech seminářích (specifikacemi těchto prezentací a jejich analýzou se podrobněji zabývám v kapitole 8). Docházka do kurzu byla povinná.

51 Například při pořizování záznamu 11 skupina studentů, kteří dostali diktafon na lavici, zhruba po 40 minutách z výuky odešla. Při tom jeden ze studentů přinesl diktafon ze své lavice ke mně, aby ho vrátil.

52 Například při rozdvání pracovních listů jsem od studentů nebo přímo od Evy rovněž dostával kopii.

53 Tyto specializace studenti zmínili na prvním semináři, na kterém jsem si dělal poznámky. Specializace studentů se odrazily i v jejich volbách témat pro prezentace.

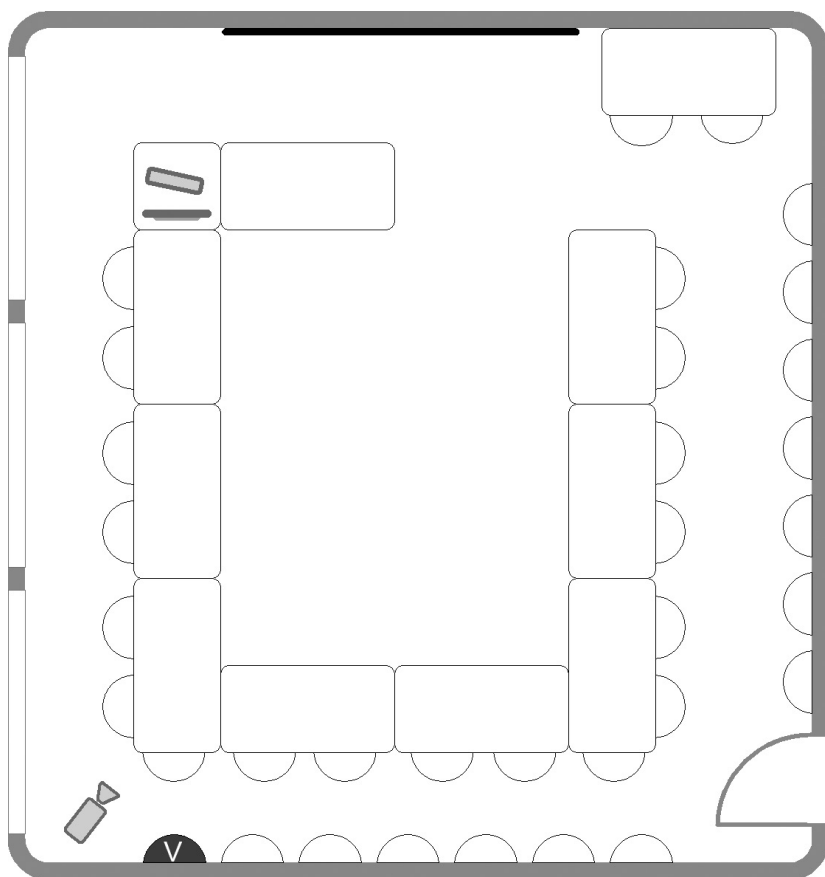
54 Vstupní úroveň byla dána tím, že studenti před zapsáním do kurzu museli absolvovat kurz angličtiny v předchozím semestru, jehož minimální vstupní úroveň byla A2 dle *SERRJ*. Studenty v kurzu, ve kterém jsem pořizoval záznamy, tedy lze označit za mluvčí s mírně rozvinutou úrovní B1 dle *SERRJ*.

Studenti v kurzu nepracovali s učebnicí, namísto toho byly studijní materiály dostupné na e-learningovém serveru. Tyto materiály měly podobu pracovních listů. Na prvním semináři Eva studentům ukázala přístup k těmto materiálům a požádala je, aby si materiály vytiskli a nosili je s sebou na každý seminář. Z těchto materiálů (převážně z gramatické části) rovněž studenti dostávali domácí úkoly, které pak typicky na začátku následujícího semináře společně s vyučující kontrolovali. Interakce studentů s e-learningovým prostředím tedy spočívala v tom, že studenti přistupovali k pracovním listům a tiskli si je. Jedná se tedy o použití technologií ke zprostředkování materiálů, tedy o podpůrný e-learningový kurz pro prezenční výuku (Švaříček & Zounek, 2008), ve kterém dochází k interakci studentů s učebními materiály (Graham, 2006). Vzhledem k zaměření mého výzkumu na mezilidskou interakci se budu ve zbytku této knihy věnovat pouze interakci, kterou jsem zaznamenal v semináři.

Jak jsem se dozvěděl v rozhovorech s Evou a s vedoucí katedry, jazykové kurzy zajišťované katedrou prošly v minulosti několika procesy standardizace. Výstupem těchto procesů byly materiály, které studenti používali, (semi)standardizované zkuškové testy a také systém navazujících kurzů. V bakalářském studiu studenti před zápisem do kurzu, ve kterém jsem sbíral data pro svůj výzkum, absolvovali předcházející kurz v jarním semestru. Po kurzu, do kterého jsem docházel, pak navazovaly kurzy v navazujícím magisterském studiu, jejichž cílová úroveň byla B2 (*SERRJ*, 2002).

Vzhledem k uspořádání a velikosti učebny, kde výuka probíhala (obrázek 4.1), jsem se rozhodl použít pro pořízení záznamu jednu kameru, kterou jsem zaznamenal dění ve třídě v 11 následujících seminářích (záznamy jsou označené jako zaz1–zaz11). Tyto záznamy čítají 987 minut a představují hlavní data pro analýzy v této knize.⁵⁵ Kromě toho jsem během každého semináře pořizoval terénní poznámky, do kterých jsem zachycoval především průběh seminářů a zasedací pořádek, který se na každém semináři obměňoval. Po dohodě s Evou jsem také sbíral pracovní listy a další materiály, se kterými Eva a studenti ve výuce pracovali.

55 Nad rámec výzkumného projektu *Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole* jsem pomocí diktafonů sbíral též audiozáznamy skupinové či párové práce. Konkrétně jsem na druhém semináři použil jeden diktafon umístěný na lavici mezi dvěma studenty, v následujících seminářích jsem použil vždy tři diktafony, které jsem rozmístil mezi přítomné studenty na lavice tak, aby zachycovaly práci ve dvojicích nebo malých skupinách. Snažil jsem se při tom, abych měl k dispozici záznamy od různých studentů. Celkem jsem takto pořídil 31 audiozáznamů v celkové délce 2 737 minut. Data z nich budu analyzovat v některé z následujících publikací.



Obrázek 4.1. Plánek učebny.

Na obrázku 4.1 je vidět uspořádání učebny, ve které jsem pořizoval záznamy. Vzhledem k rozmístění stolů do tvaru podkovy a s ohledem na omezené prostorové možnosti jsem k pořízení záznamu použil jednu statickou videokameru se širokoúhlým objektivem (na obrázku v levém dolním rohu), která snímala jak dění před tabulí (na obrázku v horní části), tak i studenty sedící na straně u dveří (na obrázku vpravo). Zboku kamera snímala též studenty u oken (na obrázku vlevo).

Studenti v každé výukové jednotce seděli kolem lavic uprostřed; pouze při pořizování třetího záznamu seděla jedna studentka na židli u zdi vzadu u dveří. Eva většinu času stála buď u tabule nebo uprostřed učebny před učitelským stolem (před tabulí). Někdy Eva přehrávala

audio- nebo videozáznamy z počítače, který se nacházel na vyvýšeném stolku vedle učitelského stolu (na obrázku vlevo nahoře). K promítání videa sloužilo plátno, které jinak bylo srolované nad tabulí; učebna byla vybavena projektorem. Během studentských referátů stáli prezentující studenti za počítačovým stolem a Eva seděla v lavici u stěny vedle tabule nebo se posadila na volné místo mezi studenty sedícími v řadě u dveří nebo na židli u zdi za nimi. Já jako výzkumník jsem vždy seděl na židli u stěny vedle kamery (na obrázku v levém dolním rohu).

Při prepisech a analýzách jsem tedy vycházel ze záznamu pořízeného jednou digitální kamerou. I když některým, zejména tišším replikám studentů doprovázeným jinými zvuky (kašlání, šoupání židli, zvuk zvenčí atp.) v některých situacích nebylo možné zcela jednoznačně porozumět, kvalita zvuku i obrazu byla pro potřeby analýzy společné práce v semináři, především frontální výuky, celkově zcela postačující. Lze vyvodit, že při daném uspořádání stolů v učebně a pro účely analýz, které zde prezentuji, se jeví použití jedné kamery pro pořízení záznamů výuky jako dostatečné, přestože na záběrech nejsou zcela vidět úplně všichni účastníci (těchto limitů se v souvislosti s analýzou tělesných pohybů dotýkám v kapitole 8). S ohledem na možnosti pořizování, zpracování a uchovávání digitálního zvuku a obrazu se použitý způsob záznamu výuky jeví z pohledu účastníků jako nepříliš rušivý a z pohledu výzkumníka jako poměrně snadno realizovatelný (srov. Svatoš, 1993).

4.2 Transkripce videozáznamů

Vzhledem k velkému objemu nasbíraných dat proběhl přepis videozáznamů ve dvou krocích. Hrubou transkripci na úrovni slov (nikoliv přesné délky pauz nebo podrobnějších aspektů produkce řeči) provedla a začátky jednotlivých fází semináře či činností do transkriptu orientačně zanesla studentka doktorského studia, která byla k takovému přepisu proškolená.⁵⁶ Následně jsem jednotlivé transkripty spolu s původními záznamy opakovaně procházel, upravoval, prohluboval a analyzoval v programu Transana⁵⁷. V tomto oddíle stručně představím transkripční konvence,

56 Tento přepis byl proveden ve volně dostupné aplikaci oTranscribe (<http://otranscribe.com/>).

57 Jedná se o komerčně dostupný program (<https://transana.com/>), který, mimo jiné, umožňuje výzkumníkovi synchronizovat transkript se záznamem, měřit délku vybraného úseku záznamu na vizualizovaného zvukovém průběhu (díky tomu lze měřit absolutní délku pauz s přesností na jednu desetinu sekundy) nebo vytvářet sbírku sekvencí a tyto sekvence dále třídit a anotovat.

keré v knize používám. Použité značky vycházejí z původního transkripčního systému Jeffersonové (2004). Pro přepis rezponzních zvuků používám označení, které představují čeští autoři (Kaderka & Svobodová, 2006; Vaníčková, 2014) a pro označení neverbální aktivity, která doprovázela verbální projev, se držím zjednodušené anotace, jak ji používá například Sert (2015). Souhrnně uvádím všechny značky v příloze na konci knihy, níže je uvádím i s příklady a krátkým vysvětlením.

4.2.1 Základní konvence

Levá část transkriptu obsahuje čísla řádků a označení mluvčích, pro které používám první tři písmena z jejich pseudonymu. Eva vždy označuje vy-
učující. Každý řádek transkriptu v každé ukázce je číslován od jedničky.

- 1 Eva: er Věrka? next?
- 2 Věr: Israel (.) Arabic.

Pokud není možné mluvčího identifikovat, uvádím místo označení mluvčího (). Tučný řez písma označuje češtinu.

- 1 Eva: okay do you agree?
- 2 (): **naopak.**

Při transkripci vycházím z pravidla, že vyslovené úseky, jejichž výslovnost zhruba odpovídá standardu cílového jazyka, přepisují podle pravopisných pravidel daného jazyka (Kaderka & Svobodová, 2006; ten Have, 2007, s. 98–100), což zaručuje relativně dobrou čitelnost transkriptu. Případnou variaci zachycuji upravením tohoto zápisu (zde řádek 3).

- 1 Eva: =mhm. and what do you notice (.) if they are clean
- 2 or (hh) °>(£I don't know£)<°=
- 3 Zuz: =I donno. I love shoes?=
=

Nicméně slova, která byla vyslovena evidentně nesprávnou anglickou výslovností, uzavírám mezi lomítka a používám přibližnou transkripci pomocí českých znaků.⁵⁸

- 1 Věr: er in the second picture er is /stetjue/ (.) er
- 2 statue of Edvard Beneš in front of mini- er
- 3 Czech ministry (.) er /forindž/ affairs in Prague?

4.2.2 Časové a sekvenční údaje

Hranaté závorky na dvou nebo více po sobě jdoucích řádcích značí, že v nich uvedené repliky nebo úkony proběhly současně.

- 1 (): pay atten[tion]
- 2 Eva: [pay] attention.

Rovnítko na konci řádku a na začátku následujícího řádku označuje, že repliky na sebe bezprostředně navazují. To znamená, že mezi nimi nebyla obvyklá krátká pauza.

- 1 Eva: mhm, yeah=
- 2 Pav: =the other (.) they can believe you.

Číslo v jednoduchých závorkách označuje délku pauzy v sekundách. Samotná tečka v jednoduchých závorkách označuje mikropauzu dlouhou přibližně desetinu sekundy.

- 1 Eva: mhm?
- 2 (1.1)
- 3 (it's) a problem too, fine. so what do
- 4 you mean by crime, so can (.) you be more specific?

58 Vycházím ze zkušenosti, že čeští mluvčí při výslovnostních chybách v angličtině typicky používají český systém hlásek. Jinou možností by byl přepis pomocí znaků mezinárodní fonetické abecedy (IPA), jak navrhuje někteří autoři (např. Moyer, 2016, s. 128–129), při takovém řešení by však byly transkripty hůře čitelné.

4.2.3 Způsob mluvení

Interpunkční znaménka neoznačují pravopisné kategorie, ale intonaci. Tečka označuje klesavou intonaci, otazník stoupavou. Čárka označuje krátký pokles nebo vzrůst intonace.

- 1 Mar: er there were three books on my table. one is here.
- 2 where are (.) <others>?
- 3 (1.7)
- 4 Mar: the other.
- 5 (1.5)
- 6 Mar: the others=
- 7 Eva: =the others, mhm. why the others?

Dvojtečka označuje, že předchozí hlásku mluvčí prodloužil. Více dvojteček označuje větší prodloužení. Špičaté závorky značí změnu tempa řeči. Část repliky uzavřená do > < byla pronesena relativně rychleji než předcházející, naopak část repliky uvnitř < > byla pronesena poměrně pomaleji.

- 1 Pavl: I think (.) all of us e::r (.) whe- when e:r (.)
- 2 many: >experience with this dialogue.< it's also,
- 3 I donno (.) ehm brainstorming?

Hezitační zvuky přepisují jako *er*, *eh* nebo *em*. Responzní zvuk při přitakání přepisují jako *mhm* (vyslovený se zavřenými ústy) nebo *ehe* (vyslovený s otevřenými ústy). Responzní zvuk používaný pro vyjádření nesouhlasu přepisují jako *e-e* (tyto značky přejímám z manuálu Kaderky a Svobodové 2006, s. 43–44).

- 1 Ale: I tried to phone (.) her two or (.) three times,
- 2 but no time, (.) there was >no /repli/<?
- 3 (0.3)
- 4 Eva: e-e (0.6) you cannot er you cannot use er no time
- 5 because you have no reply. so?

K označení důrazněji pronesené části repliky používám podtržení. Naopak relativně tišeji pronesenou část uzavírám mezi značky ° °.

- 1 Eva: e:r no is used with a-, (.) you need a-,
2 (1.2)
3 Eva: **co >potřebujete< co následuje za tím no,**
4 (1.1)
5 no (.) time, [no (.) friends,]
6 (): [°**podstatné jméno**°]

Pro označení slyšitelného výdechu, který lze interpretovat i jako smích, používám značku (h), případně (heh). Část repliky, která byla pronesena pobaveným hlasem je uzavřena mezi znaky libry.

- 1 Věr: £pay attention£ (hh)

Pro označení části, která byla hůře srozumitelná, uzavírám pravděpodobně vyslovené slovo do jednoduchých závorek.

- 1 Eva: this (any) dialogue, or?

V případě, že část záznamu byla nesrozumitelná, používám prázdné jednoduché závorky. Počet mezer pak označuje přibližnou délku nesrozumitelného úseku (níže řádky 3 a 8).

- 1 Eva: what tense do we need?
2 (2.7)
3 (): °()°
4 (1.6)
5 Eva: **až budu studovat, až mně bude (.) dvacet, až mi bude třicet,**
6 (0.9)
7 Eva: [so what tense?]
8 (): [°()°]
9 (0.6)
10 (): will?

4.2.4 Komentáře a značení neverbálních úkonů

Dvojitě závorky používám k popisu událostí nebo k dalším komentářům.

1 ((přepnutí na snímek se dvěma fotografiemi))

2 Věr: er in the first picture (.) is Edvard Beneš with

Vzhledem k tomu, že ve výuce zejména učitelé běžně doprovázejí svá verbální sdělení i neverbálně, by bylo komplikované označovat jejich současnou verbální a neverbální aktivitu pomocí hranatých závorek pod sebe. Proto používám zjednodušený způsob, kdy pod příslušnou část repliky pomocí značky + uvedu, o jakou činnost se jednalo (tuto zjednodušenou anotaci používá například Sert, 2015). Například v ukázce níže Eva při vyslovení *okay* kývla a při vyslovení jména se podívala na Zuzanu. Značka + označuje začátek popsaneho úkonu vzhledem k replice, která je uvedena nad ní.

1 Eva: =okay. Zuzana?

2 + kývne

3 + podívá se na Zuzanu

V pořizovaných záznamech Eva (vyučující) během výkladu nebo delších replik běžně psala na tabuli, čímž v replikách vznikaly kratší pauzy, nicméně v nich bylo slyšet, že Eva píše fixem na tabuli. Tyto aspekty transkribuji v textu repliky tak, jak šly po sobě. Například níže Eva mluvila (řádek 1), poté krátce psala na tabuli, pak řekla *won't will not* a opět krátce psala na tabuli (řádek 2). Následně se společně s vyslovením *mhm* otočila do třídy.

1 Eva: mhm- they won't or will not. fine, mhm.

2 ((píše na tabuli)) won't will not ((píše na tabuli))

3 mhm a:nd that's all. any questions?

4 + otočí se do třídy

4.3 Role dalších materiálů při analýze

Záznamy a jejich hrubé přepisy jsem procházel, prohluboval a analyzoval v souladu s postupem, který jsem blíže popsal v **předchozí kapitole**. Při analýze jsem vycházel především z pořizovaných záznamů, nicméně při identifikaci mluvčích jsem také nahlížel do svých terénních poznámek, z nichž zejména plánky se zasedacím pořádkem byly s určitým časovým odstupem od pořizování záznamů velmi užitečné. Kromě toho jsem terénní poznámky použil i pro svou orientaci v relativně dlouhých záznamech.

Pracovní listy a další materiály, které jsem v průběhu kurzu rovněž sbíral, vstupovaly do analýzy později. Eva typicky žádala studenty o přečtení zadání jednotlivých cvičení a toto zadání se stalo východiskem pro následující výměny. Podobně bylo z předchozího průběhu typicky zřejmé, na co se dané cvičení zaměřuje. Zpravidla proto nebylo nutné do jednotlivých cvičení nahlížet, nicméně zejména při analýze opravných sekvencí (**kapitola 6**) jsem nahlédnutím do jednotlivých pracovních listů zjišťoval, z čeho účastníci při opravách vycházeli.

Zde popsaný způsob zacházení s dalšími materiály, které doplňují záznam (někteří autoři je označují jako etnografická data), odpovídá pojetí konverzační analýzy, ve kterém hraje primární roli záznam (jiné pohledy uvádějí např. Mori & Zuengler, 2008, s. 23–24; Seedhouse, 2004, s. 88–93). Tento postup byl dán i cílem analýzy a charakterem pořizovaných dat. Pokud by analýzy měly být cíleny více na neverbální aspekty nebo na učení se v interakci, pak by bylo nutné tento postup přehodnotit a ideálně též sbírat a analyzovat další data (např. vyplněné pracovní listy a jiné produkty studentů, videozáznam zachycující práci studentů s pracovními listy apod.), jak doporučují například Markee a Kunitzová (2015, s. 431–432).

4.4 Mezi zaměřením na přesnost a komunikaci

Již během pozorování při pořizování záznamů a při počátečních analýzách záznamů bylo zřejmé, že průběh interakce se během výuky lišil podle různých druhů činností. Jako vhodné se jeví rozlišení dvou základních typů zaměření mluvčích, které uvádí Seedhouse (2004).⁵⁹

⁵⁹ Seedhouse uvádí, že se jedná o kontexty. Dle mého názoru jde spíše o zaměření mluvčích v dané výměně, proto budu v textu pojednávat o zaměření mluvčích na přesnost, resp. komunikaci. V podobném duchu pojednává Walsh (2013, s. 62–92) o různých modech interakce ve třídě.

Lze rozlišovat mezi zaměřením mluvčích na jazykovou přesnost (podle Seedhouse *form-and-accuracy contexts*) a zaměřením mluvčích na komunikaci (podle Seedhouse *meaning-and-fluency contexts*).⁶⁰ Jak uvedu zejména v kapitolách 5 a 6, průběh interakce ve frontální výuce se výrazně odlišoval podle toho, na co se mluvčí zaměřovali. Při analýzách jsem sledoval, na jaké aspekty jazyka či komunikace se účastníci výuky zaměřovali (v průběhu některých sekvencí mluvčí přecházeli od jednoho zaměření ke druhému). Jak ukáží v oddíle 6.4, nejedná se o dichotomní označení, neboť přesnost s komunikací úzce souvisí, stejně jako spolu vzájemně a neoddělitelně souvisejí jazykové prostředky a řečové dovednosti, které představují základ pro formulaci dílčích cílů a obsahů ve výuce cizích jazyků. Nicméně analytické rozlišení mezi přesností a komunikací umožňuje hlubší vzhled do probíhající interakce.

Rozlišení mezi přesností a komunikací (v angličtině též *fluency*, tedy plynulostí) ve výuce jazyků lze dát do historické perspektivy, která může pomoci při diskusi o závažnosti tohoto analytického rozlišení a o výstupech zde prezentovaného výzkumu. Stern (1992, s. 301–326) pojednává o rozlišení analytických (anglicky *analytic*) a prožitkových (anglicky *experiential*) vyučovacích strategií, do kterých lze zaměření na přesnost a plynulost situovat. Zatímco analytické strategie se zaměřují na studium cílového jazyka, cílem prožitkových strategií je to, aby se studenti stali uživateli cílového jazyka a zapojili se do sociální interakce. Podle Sterna (1992, s. 301) se toto rozlišení začalo objevovat v průběhu 60. let minulého století v souvislosti s rozvojem komunikačního přístupu (k tomu viz také Richards & Rodgers, 2014, s. 81–258; Kumaravadivelu, 2006, s. 60–66). Konceptuálně lze uvedené strategie situovat do rovin kompetence resp. performance (Chomsky, 1965), a je možné je vztáhnout ke vzniku konceptu komunikační kompetence (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; a další). Richards a Rodgers (2014, s. 87) poukazují na to, že v jednotlivých variantách komunikačního přístupu byl kladen důraz na schopnost studentů dosáhnout v komunikaci svého záměru za použití cílového jazyka, což se odráží ve funkčním a více pragmatickém pojetí výuky (a jejím zaměřením na komunikaci, resp. v použití prožitkových vyučovacích strategií). Toto instrumentální pojetí je rovněž patrné ve způsobu formulování cílů výuky cizího jazyka a definování úrovně osvojení cílového jazyka (srov. s deskriptory použitými v *SERRJ*, 2002).

60 Kromě toho ještě Seedhouse (2004) rozlišuje *procedural contexts* a *task-based contexts*, se kterými v této knize nepracuji.

4.5 Shrnutí

V této kapitole jsem představil data a prostředí, ze kterých tento výzkum vychází. Uvedl jsem rovněž transkripční konvence, které v knize používám. Popsal jsem, jak jsem v analýzách pracoval s dalšími zdroji dat, a jak jsem pracoval se zaměřením mluvčích na přesnost a na komunikaci.

Cílem následujících kapitol je pomocí konverzační analýzy popsat, jak mluvčí ve společné práci v semináři, zejména ve frontální výuce, interagovali. Konkrétně se zaměřuji na to, jak se vyučující a studenti střídali ([kapitola 5](#)), jak iniciovali a prováděli opravy ([kapitola 6](#)), jak přepínali mezi angličtinou a češtinou ([kapitola 7](#)) a jak interagovali během studentských prezentací a v následných diskusích ([kapitola 8](#)).

5

Střídání replik ve frontální výuce

V této kapitole se zabývám střídáním replik (mluvčích), což označuje jev, kdy po skončení repliky jednoho mluvčího začne mluvit jiný mluvčí. Problémem je to, že v běžném rozhovoru (např. při setkání přátel v kavárně) se mluvčí střídají jinak než v institucionálním prostředí (například ve frontální výuce). V této kapitole nejdříve uvádím stručný přehled relevantních východisek (oddíl 5.1) a poté analyzuji, jak se mluvčí ve frontální výuce střídali, pokud se zaměřovali na přesnost (oddíl 5.2) a na komunikaci (oddíl 5.3).

5.1 Východiska

Pro konverzačněanalytický přístup ke střídání replik je stěžejní práce Sackse, Schegloffa a Jeffersonové (1974), kteří analyzovali, jak se mluvčí střídají v běžné konverzaci v angličtině. Běžnou konverzaci přitom autoři vnímají jako jeden ze systémů střídání replik. Cliftová (2016, s. 95–96) tvrdí, že ačkoliv podobných studií je pro jiné jazyky relativně málo, jsou ústřední myšlenky, že se mluvčí v interakci obecně vyhýbají překryvům replik a že se mluvčí střídají tak, že jsou mezery mezi jejich replikami minimální, univerzálně platné. Pravidla pro střídání mluvčích, jak je představují Sacks et al. (1974, s. 704), vysvětluje Nekvapil (2017) následovně:

Tato pravidla se v rozhovoru uplatňují na místě relevantním pro vystřídání mluvčích (tj. zejména po ukončení nějakého významového, resp. intonačního celku). Střídání mluvčích se děje takto:

(1) dosavadní mluvčí zvolí následujícího mluvčího (např. tím, že mu položí otázku [nebo] ho o něco požádá), sám přestane hovořit a začne hovořit zvolený mluvčí;

(2) dosavadní mluvčí nezvolí následujícího mluvčího, a přesto některý z dalších účastníků rozhovoru sám začne hovořit;

(3) dosavadní mluvčí nezvolí následujícího mluvčího a žádný z dalších účastníků rozhovoru nezačne hovořit; dosavadní mluvčí tak může (ale nemusí) v rozhovoru pokračovat.

(4) Jestliže nastal případ (3) a dosavadní mluvčí pokračuje v rozhovoru, na dalším místě relevantním pro vystřídání mluvčích se opět uplatní pravidla (1)–(3) (pravidlo (4) se uplatňuje tak dlouho, dokud k vystřídání mluvčích nedojde).

Z uvedených pravidel vyplývá, že se mluvčí střídají pouze v určitých okamžicích (a tedy na určitých místech v transkriptu), která lze označit za místa příhodná k vystřídání⁶¹. Tato místa se vyskytují mezi výpověďmi⁶², což jsou z pohledu konverzační analýzy základní jednotky, ze kterých se repliky skládají. Při dokončování repliky mluvčí typicky používají různé syntaktické, prozodické, pragmatické nebo neverbální prostředky (Clayman, 2013, s. 154–158; Clift, 2016, s. 98–111; k tomu česky viz Havlík, 2011, 2017), pomocí kterých signalizují, že se blíží místo příhodné k vystřídání, na kterém se uplatňují pravidla 1–4 výše.⁶³

Z hlediska potřeb této knihy je na studii Sackse et al. (1974) důležité především to, že osvětluje, kdy a jak může v běžném rozhovoru dojít ke střídání mluvčích, a také to, že představuje základ, na kterém staví následné analýzy interakce v institucionálních prostředcích, včetně interakce ve třídě.

McHoul (1978) analyzoval střídání mluvčích ve frontální výuce v předmětu geografie. Podle jeho analýzy se ve frontální výuce mluvčí střídají podobně jako v běžné konverzaci, avšak do interakce vstupují institucionální aspekty, zejména institucionální cíle a s nimi související role účastníků. Ze srovnání výše uvedeného způsobu střídání replik

61 Anglický termín *transition relevance place* (TRP) je do češtiny obtížně přeložitelný, používá se též termín *místo relevantní pro vystřídání mluvčích*. V textu budu používat termín *místo příhodné k vystřídání* zavedený Havlíkem a Zaepernickovou (2016, s. 34), protože je dobře srozumitelný a přitom vystihuje původní anglický ekvivalent.

62 V anglicky psané literatuře ke konverzační analýze se ujalo označení *turn constructional unit* (TCU), česky repliková konstrukční jednotka. V české lingvistice je termín výpověď relativně dobře zaveden (k historii úvah o výpovědi viz Nekvapil, 1987), proto ho budu v textu používat k označení významově a syntakticky úplného úseku řeči, podobně jako Havlík a Zaepernicková (2016, s. 33–34).

63 Nekvapil a Havlík (2017) upozorňují, že podle původní studie Sackse et al. (1974) může mluvčí použít pouze jednu výpověď, která je ukončena místem relevantním z hlediska střídání mluvčích. To je problematické zejména v případech, kdy mluvčí mluví déle a jejich repliky se skládají z několika vět nebo výpovědí. Ve frontální výuce se to dotýká zejména replik učitele, které mohou být velmi dlouhé a obsáhlé. Možným analytickým řešením je pojímat takové repliky jako celky skládající se z několika výpovědí, přičemž mluvčí používají různé prostředky (zejména prozodické) k tomu, aby vytvořili místo příhodné k vystřídání až po dokončení několika výpovědí, například po dokončení výkladu učitele (Nekvapil & Havlík, 2017; Selting, 2000).

se způsobem popsaným u McHoula (1978, s. 188) plyne, že možnost vybrat mluvčího má ve frontální výuce pouze učitel, který také vyvolává studenty. Po dokončení repliky studenta může buď pokračovat student, který právě domluvil, nebo učitel, který může vybrat jiného studenta nebo sám dále mluvit.

Na McHoulův (1978) výzkum navázala řada dalších výzkumů a kritik (k jejich shrnutí viz např. Kapellidi, 2013, s. 186–187). Ve výuce angličtiny například Markee (2000, s. 81) rozšířil McHoulova pravidla o možnost, že poté, co učitel ve své replice určí dalšího mluvčího, může mluvit vybraný student nebo skupina studentů, což postihuje poměrně běžnou praxi, kdy studenti ve výuce odpovídají najednou ve skupinách nebo jako celá třída sborově.⁶⁴ Kromě toho někteří autoři (např. Markee, 2000, s. 68–83; Seedhouse, 2004, s. 101–140) pojednávají o různých uspořádáních⁶⁵ ve výuce cizích jazyků, v nichž se způsoby střídání replik odlišují, přičemž frontální výuka, jak ji charakterizoval McHoul (1978), představuje jeden krajní typ. Druhý krajní typ by odpovídal velmi neformálnímu rozhovoru ve třídě, ve kterém se mluvčí střídají podle pravidel, která popsali Sacks et al. (1974). Mezi oběma těmito krajními typy existuje celá řada různých uspořádání, ve kterých budou účastníci výuky kombinovat různé aspekty obou popsaných způsobů střídání replik. Ve mnou nasbíraných datech se mluvčí pozorovatelně zaměřovali na jedné straně na přesnost, na druhé straně na komunikaci (k jejich charakteristice viz [oddíl 4.4](#)). Podle těchto uspořádání strukturuji tuto kapitolu.

Vedle zaměření na způsoby, jak se mluvčí střídají, existují výzkumy, které se zaměřují na sekvenční uspořádání interakce, které je se střídáním replik úzce spjato. V tomto ohledu je možné zmínit zejména práci Mehana (1979), který v tradici konstitutivní etnografie zkoumal sekvenční a hierarchickou strukturu zaznamenaných vyučovacích hodin. Mezi jeho hlavní zjištění patří popis základní tříšložkové sekvence: iniciace, odpověď a evaluace (anglicky *initiation, reply, evaluation, IRE*)⁶⁶,

64 I autoři klasických konverzačněanalytických studií (např. Sacks et al., 1974) pracují se stranami rozhovoru (anglicky *parties*).

65 Seedhouse (2004) pojednává o kontextech, Markee (2000) o systémech výměn (anglicky *exchange systems*).

66 Označení IRE je velmi podobné označení IRF (anglicky *initiation – response – feedback*), které na interakci ve třídě nahlíží optikou analýzy diskurzu (Sinclair & Coulthard, 1975). Někteří autoři namísto třetího kroku označeného jako *feedback* uvádějí *follow-up* (např. Wells, 1993). I když se v principu jedná vždy o triadickou strukturu výměny, která je typická pro frontální výuku, konstitutivní etnografie je svými východiský konverzační analýze bližší, a proto v této knize budu používat označení IRE.

kteřou účastníci dále adaptují (například učitel opakuje a zjednodušuje svou iniciaci, pokud nikdo ze studentů nereaguje). Na Mehanův výzkum navazuje například Cazdenová (1988), která ukazuje, že Mehanem popsaná tříšložková sekvence (IRE) je typická pro frontální výuku, ale že v jiných typech činností (např. diskuse ve třídě, práce ve skupinách apod.) se sekvenční struktura výměn mění. Na uvedené výzkumy navázal v tradici konverzační analýzy bezpočet dalších, které uvedená zjištění potvrzují, zpřesňují a rozšiřují. Některé novější konverzačněanalytické studie se zaměřují specificky na to, jak určitý aspekt ve struktuře tříšložkové výměny (IRE) ovlivňuje průběh interakce. Existují tedy například studie zabývající se rolemi evaluační složky těchto výměn (Margutti & Drew, 2014; Park, 2014), rolí délky pauz mezi replikami učitele a studentů (Ingram & Elliott, 2014) nebo záměrně nedokončenými výpověďmi, které učitelé používají jako iniciační krok v rámci tříšložkových výměn (Koshik, 2002; Lerner, 1995; Margutti, 2010).

V případech výuky cizích jazyků lze dále zmínit například dvě studie Waringové. Waringová (2009) ukazuje, jak při kontrole domácího úkolu student po dokončení tříšložkové výměny vytvořil prostor pro to, aby mohl vznést dotaz k již dříve zkontrolované položce. Waringová (2013) popisuje dva postupy, jakými učitel reagoval na repliky studentky, která se zapojovala do frontální výuky neúměrně více než ostatní. Tyto a další studie poukazují na to, že způsob střídání replik je značně adaptabilní k činnostem, ve kterých je uplatňován (Sacks et al., 1974, s. 696), a popisují, jak mluvčí tento systém adaptují v konkrétních typech činností.

5.2 Střídání replik při zaměření mluvčích na přesnost

V záznamech se běžně vyskytovala kontrola písemných cvičení (domácích úkolů, cvičení doplňovaných studenty na semináři), která byla zaměřena převážně na doplnění správných tvarů, výběr správné odpovědi nebo zodpovězení otázek ověřujících porozumění textu. V následující ukázce, která zachycuje průběh kontroly domácího cvičení, seděly studentky Anna, Pavlína, Justýna, Sofie, Zuzana, Sylva, Monika a Věra v řadě vedle sebe. Ve cvičení měli studenti doplnit správné tvary sloves do podmínkových vět.

Ukázka 5.1

Kontrola cvičení s podmínkovými větami (zaz2, 0:11:42–0:13:05)

- 1 Eva: so let's start with exercise one, **Aničko**, would
2 you start, please, (.) first conditional.
3 + podívá se na Annu.
4 Ann: ehm (1.4) () the first,
5 + podívá se na Evu
6 Eva: y-yes. no, no (.) exercises, practice
7 + Eva jde k Anně, dívá se na ni
8 Ann: yeah okay. if you send this letter now, she will
9 + Eva jde před stůl
10 /risaiv/ it tomorrow=
11 Eva: =she will receive it tomorrow, mhm, fine, if you
12 send, she will receive it. Pavlína?
13 + Eva se podívá na Pav.
14 (1.8) ((Pav. se dívá do prac.listu a příše))
15 Pav: mhm if (.) I: >do this test<, (1.6) I do this test
16 I will improve my English=
17 Eva: =okay. if I do, I will improve, mhm? Justýna?
18 + podívá se na Jus.
19 Jus: if I find your ring I will give (.) it back to you=
20 Eva: =mhm, if I find I'll give it back? e::hm Sofie?
21 + podívá na Sof.
22 ((Sofie se podívá na Evu a pak do papíru))
23 Sof: Peggy will go shopping, if she has time (.) in
24 the afternoon=
25 + podívá se na Evu
26 Eva: =okay. Zuzana?
27 + kývne
28 + podívá se na Zuzanu
29 Zuz:Simon will go to London next (.) week if (.) he
30 gets a cheap (.) flight=
31 Eva: =mhm, will go if he (.) gets, mhm?
32 + podívá se na Syl.
33 Syl: if her boyfriend doesn't phone today, she will
34 leave (.) him=
35 Eva: doesn't phone, she will leave him, mhm, Monika.
36 + kývne + podívá se do rohu
37 Mon: if they don't study harder they won't pass the exam.

- 38 Eva: mhm- they won't or will not. fine, mhm.
 39 ((píše na tabuli)) won't will not ((píše na tabuli))
 40 mhm a:nd that's all. any questions?
 41 + otočí se do třídy
 42 (1.4)
 43 Eva: °no, it's quite easy°. Věrka. second conditional.
 44 could you start please?

Na ukázce nejprve doložím, jak se mluvčí zaměřovali na přesnost. Z ukázky 5.1 je takové zaměření evidentní zejména z toho, že Eva s výjimkou řádku 26 opakovala správné odpovědi, a to buď jako téměř celé věty nebo správné tvary sloves s podmínkem a spojkou *if* (řádky 11–12, 17, 20, 31, 35). Zaměření účastníků na přesnost je zřejmé také z opravy na řádcích 10–12, kde se zdrojem problému stala chybná výslovnost slovesa *receive*. Vzhledem k tomu, že probíhala kontrola písemného cvičení, většina účastníků se dívala během verbální interakce do pracovních listů, přičemž řada studentů něco pozorovatelně zapisovala. Ze zaměření cvičení lze usuzovat, že zapisováním si během kontroly tyto účastníci opravovali chyby nebo dělali poznámky. Tato činnost je v transkriptu zachycena na řádce 14, kdy Pavlíně trvalo 1,8 sekundy, než začala číst další větu, Eva přitom Pavlínu nepřerušila v psaní, znovu ji nevyvolala ani nepodnikla žádné další kroky, aby následující větu přečetl někdo jiný. Účastníci interakce se tedy prokazatelně zaměřovali na přesnost.

V činnostech zaměřených na přesnost je klíčové, že účastníci viditelně zaujmají role učitele a studenta. Eva v ukázce 5.1 určovala, co přesně mají ostatní dělat, což je evidentní od samotného začátku aktivity (řádky 1–8), kdy Annu nasměrovala ke cvičení. Eva také vyvolávala další účastníky, opravila výslovnost (řádky 11–12), psala některé správné odpovědi na tabuli (řádek 39) a uzavřela cvičení (řádky 40–43), čímž vykonávala úkony příslušející učitelům. Na druhou stranu Anna, Pavlína, Justýna, Sofie, Zuzana, Sylva, Monika a Věra četly své odpovědi z pracovních listů, dělaly si poznámky a poté, co domluvily, Eva akceptovala a případně opravila jejich odpovědi. Z jejich verbálního i neverbálního jednání zachyceného v transkriptu je tedy zřejmé, že vykonávaly úkony příslušející studentům.

Předmětem analýzy ve zbytku tohoto oddílu je popsat, jak se účastníci (tedy učitelka Eva a studenti) střídali při zaměření na přesnost.

Ukázka 5.1 začala tím, že učitelka dovedla Annu k tomu, aby přečetla první větu z cvičení (řádky 1–7). Anna tuto větu přečetla (řádek 8), přičemž okamžitě po dočtení Eva zopakovala hlavní větu, ve které Anna udělala výslovnostní chybu (řádek 11) a znovu zopakovala celou větu s důrazem na vynechaná slovesa a s přidáním pozitivního *mhm* a hodnotícího *fine* (řádky 11–12). Tato sekvence se tedy skládala ze zadání instrukce učitelkou, odpovědi studentky a učitelčina komentáře k odpovědi s následným vyvoláním jiné studentky. Jedná se tedy o třísložkovou výměnu (IRE), která se skládá z (1) učitelčiny iniciace, (2) odpovědi studentky a (3) evaluace odpovědi učitelkou, po které se celá sekvence opakuje. V odborné literatuře je tato struktura dobře popsána (např. Cazden, 1988; Mehan, 1979). V následující části ukázky 5.1 (řádky 18–31) se účastníci střídali obdobně: (1) Eva vyvolala studentku, (2) studentka přečetla odpověď a (3) Eva odpověď přijala, poté vyvolala další studentku.

Eva při kontrole cvičení běžně vyvolávala křestním jménem, přičemž používala jména studentů a studentek ve vokativu (v ukázce 5.1 např. *Aničko*, řádek 1) nebo nominativu (v ukázce 5.1 např. *Pavčina*, řádek 17). Kromě toho k vyvolávání používala i neverbální signály, jako byl například pohled na vyvolávaného studenta či studentku (v ukázce 5.1 řádky 31–32).⁶⁷ Následné repliky vyvolaných studentek se typicky skládaly z obsahů vět, které četly. Kromě toho vyvolané studentky začínaly své repliky zvuky *ehm* a *mhm* (v ukázce 5.1 řádky 4 a 15), kterými signalizovaly, že hodlají začít mluvit. Eva pak běžně ve svých následných replikách bezprostředně navázala na studentské repliky (v ukázce 5.1 řádky 11, 17, 20, 26, 31), což bylo možné patrně díky tomu, že všichni měli před sebou stejný text a Eva tedy mohla přesně odhadnout, kdy studentka domluví. Odpovědi Eva běžně akceptovala tak, že zopakovala správnou odpověď s použitím hodnotících slov, jako například v ukázce 5.1 *fine* (řádek 11, 38), *okay* (řádek 17, 26) nebo přitakání *mhm* (řádek 11, 17, 20, 31, 35, 38).

Z pohledu střídání replik ukázka 5.1 dokumentuje McHoulovu (1978) adaptaci pravidel pro střídání replik v běžné konverzaci (Sacks et al., 1974). To, že po dokončení studentské repliky začal mluvit učitel, je z ukázky 5.1 zřejmé (srov. s řádky, kde začíná mluvit Eva s výskytem

67 Skutečností, že v ukázce 5.1 hrálo roli i fyzické rozmístění studentů, se budu zabývat podrobněji u ukázky 5.2.

bezprostřední návaznosti na studentské repliky). V pojednáních o institucionálním dialogu bývají podobné ukázky z frontální výuky uváděny jako prototypické příklady interakce ve třídě (např. Heritage & Clayman, 2010, s. 27–28). V těchto tříšložkových sekvencích (IRE) mluvčí realizují výukové cíle (v ukázce 5.1 bylo cílem zkontrolovat cvičení s větami v prvním kondicionálu), zároveň přítomnost tříšložkové sekvence (IRE) ustavuje prostředí školní třídy. Jak ukážu dále v tomto oddíle, v analyzovaných datech se vyskytovaly i odlišné způsoby střídání replik, které lze považovat za modifikace výše uvedeného způsobu.

Jednou z takových modifikací střídání replik bylo vynechání explicitního vyvolávání studentů Evou. V následující ukázce například účastníci kontrolovali domácí úkol zaměřený na předložky. Ukázka dokumentuje, jaký vliv mělo fyzické uspořádání účastníků na průběh interakce a konkrétně na způsob střídání mluvčích. Vyvolání studenti seděli vedle sebe v pořadí Monika, Iva, Věra a Michal.

Ukázka 5.2

Kontrola cvičení s předložkami (zaz8, 0:05:17–0:05:40)

- 1 Eva: mhm, in the newspaper. mhm. Monika?=
 2 +podívá se na Mon.
 3 Mon: =he went for a swim in the river.
 4 Eva: mhm.
 5 Iva: (we are) sleeping on (.) the carpet.
 6 + Eva se podívá na Ivu
 7 Eva: mhm.
 8 Věr: the infor(.)mation is at the top of the page.
 9 + Eva se podívá na Věru
 10 Eva: mhm, fine, mhm.
 11 + kývne hlavou
 12 + podívá se na Michala
 13 Mich: where are you (.) at the party (true),
 14 (1.0)
 15 Eva: mhm, £were you£ at the party too, yes.
 16 + dívá se na Michala
 17 + jde k Mich.
 18 Mich: er were you [at] °the party°
 19 Eva: [mhm]
 20 Eva: mhm okay, fine excellent. any questions?

V uvedené ukázce, s výjimkou krátkého překryvu replik (řádky 18 a 19, k tomu podrobněji níže), v každou chvíli mluvil pouze jeden účastník (podobně v ukázce 5.1), avšak Iva, Věra i Michal začali mluvit bez toho, že by Eva řekla jejich jméno. Navíc na Ivu a Věru se Eva podívala až ve chvíli, kdy už samy začaly mluvit (řádky 6 a 9). Bylo to možné díky tomu, že studenti seděli vedle sebe a odpovědi četli popořadě podle toho, jak fyzicky seděli. Monika v semináři zachyceném v ukázce 5.2 seděla na kraji nejbližší počítači (srov. obrázek 4.1), před ní mluvily studentky na druhé straně učebny, což osvětluje, proč ji Eva vyvolala jménem (řádek 1).

Ukázku 5.2 lze interpretovat jako případ rutinní kontroly cvičení, během které studenti jeden po druhém čtou každý jednu větu podle toho, jak vedle sebe fyzicky sedí. V takovém uspořádání, kdy učitelé prakticky odpadá nutnost explicitně vyvolávat dalšího mluvčího, fungují repliky *Evy*, jako v ukázce 5.2 *mhm* (řádky 4, 7) nebo případně *mhm, fine, mhm* (řádek 10), jako potvrzení správnosti předchozí repliky a zároveň jako signály pro dalšího studenta, aby přečetl následující větu. Interakce na řádcích 3–15 má tedy následující strukturu: (1) student přečte jednu větu ze cvičení, (2) Eva akceptuje tuto větu. Jak uvádějí Griffin a Humphrey (cit. podle Mehana, 1979, s. 89–90), zadání úkolu a výběr následného mluvčího probíhají prostřednictvím materiálu, který účastníci používají. Střídání replik tedy probíhá automaticky a citování autoři jej identifikovali při hlasitém čtení, kdy každý student přečetl jeden odstavec. Obdobným způsobem se účastníci střídali také v ukázce 5.1 na řádcích 31–32.

Ukázka 5.2 rovněž dokumentuje, že se mluvčí, podobně jako v ukázce 5.1, viditelně zaměřovali na přesnost, a to především obsahem svých replik, způsobem, jakým se střídali a jak se vzájemně opravovali. Michal na řádku 13 špatně přečetl začátek věty z pracovního listu. Vzhledem ke správně doplněné předložce Eva nejdříve jeho repliku přijala, poté opravila a pobaveným tónem hlasu označila jím špatně přečtenou část věty (řádek 15). To, že se mezitím dívala na Michala a šla k němu blíže, Michal interpretoval jako výzvu k tomu, aby správnou výslovnost zopakoval (řádek 18). Tuto interpretaci Eva následně přitakáním potvrdila (řádek 19), zbytek věty Michal pronesl tišeji a Eva poté ukončila kontrolu cvičení.

Z třísložkové výměny (IRE) tedy mluvčí při kontrole cvičení re-produkovali buď celou třísložkovou výměnu (jako např. v ukázce 5.1) nebo první explicitní iniciační krok učitele v této výměně vynechávali a jejich výměny se pak skládaly ze studentských replik a učitelských potvrzení správnosti (např. ukázka 5.2). To ukazuje, jak důležitá je při zaměření mluvčích na přesnost složka učitelova hodnocení a také její načasování, což ukážu podrobněji v následující ukázce, která zachycuje, jak probíhala kontrola správného doplnění tvarů anglických zájmen. Před začátkem interakce zachycené v ukázce 5.3 Eva dovysvětlila správnost předchozí odpovědi, při skončení výkladu se začala dívat na Margitu, která následně přečetla další větu.

Ukázka 5.3

Where are the others? (zaz9, 0:09:26–0:10:01)

- 1 ((Eva se dívá na Margitu))
- 2 Mar: er there were three books on my table. one is here.
- 3 where are (.) <others>?
- 4 (1.7)
- 5 Mar: the other.
- 6 (1.5)
- 7 Mar: the others=
- 8 Eva: =the others, mhm. why the others? (0.9) **proč je tam**
- 9 **em proč (.) je toto správný slovo?**
- 10 (0.8)
- 11 Mar: **protože to stojí samostatně**
- 12 Eva: **stojí to samostatně, dobře, [takže tam musí být s]**
- 13 Mar: [nebo (to je)]=
- 14 =určité knihy.
- 15 Eva: **a jsou to určité knihy, máme tedy (.) e:::r tři**
- 16 **knihy byly na na mém stole, jedna je tady. kde jsou**
- 17 **teda ty další dvě, ty další zbývající, (.) takže**
- 18 **tam musí být ten člen určitý jsou to ty určité knihy.**
- 19 **ano? Nikolka?**

Obsah repliky Margity na řádcích 2–3 odpovídá jedné položce ze cvičení. Krátkou pauzu, stoupavou intonaci a mírné zpomalení tempa řeči při vyslovování *others* na konci repliky lze číst tak, že jimi Margita signalizovala, že si není správností doplnění slova *others* příliš jistá. Tuto

interpretaci podporuje i to, že všichni účastníci měli před sebou zadání cvičení, ve kterém byl výběr z variant *the other / others / the others*, Margita tedy stoupavou intonací a zpomalením tempa řeči zároveň označila doplňované slovo.⁶⁸ Po skončení repliky Margity následovala 1,7 sekundy dlouhá pauza, namísto které bylo možné ve světle výše popsaného způsobu střídání replik očekávat přijetí odpovědi Evou. Margita absenci repliky Evy interpretovala jako signál, že je její odpověď chybná, proto nabídla jinou odpověď s jistější klesavou intonací (řádek 5). Ani po této odpovědi nenásledovalo přijetí Evou, proto po další pauze Margita vybrala poslední možnost *the others* (řádek 7), po jejímž vyslovení Eva odpověď okamžitě přijala. Eva se následně zeptala, proč je vybraný tvar ten správný, což Eva s Margitou na řádcích 11–19 objasnily.

Na ukázce 5.3 jsou z pohledu střídání replik důležité dva aspekty. Zprvė ukázka dokumentuje, že pokud při zaměření mluvčích na přesnost učitel po studentově odpovědi mlčí, interpretují to studenti jako signál, že jejich odpověď byla nesprávná a nabízejí alternativní odpovědi. To dokládá preferenci mluvčích k sebeopravám, jak ukázali Schegloff et al. (1977) na datech z běžných rozhovorů. Dále z toho plyne, že v případě správné odpovědi studenta může odložení hodnotícího tahu ze strany učitele být pro studenty při zaměření na přesnost matoucí, jak dokládají například Marguttiová a Drew (2014, s. 437). Zadruhé ukázka dokládá jednu ze strategií opravování chyb při zaměření mluvčích na přesnost, kdy učitel pozdržením hodnotícího kroku de facto zahájí opravnou sekvenci, přičemž opravu může provést buď sám student, jehož chyba se stala zdrojem obtíže (jako v ukázce 5.3), nebo i jiný student, jak ukáží v **následující kapitole** o opravách.

Ukázky 5.1–5.3 zachycují interakci při kontrole písemných cvičení, nicméně v nich obsažené procedury používali účastníci výuky v analyzovaných záznamech také při jiných činnostech zaměřených na přesnost, například při doplnění výkladu, jak ukazují v následujícím datovém úryvku.

68 Alternativní interpretací může být to, že Margita použila zejména stoupavou intonaci, protože se jedná o otázku. I když jsou v angličtině otázky s tázacím slovem na *wh-* typicky pronášeny s klesavou intonací na konci, ve výuce je možné pozorovat, že studentí angličtiny u nich používají i stoupavou intonaci.

Ukázka 5.4

Hodně rad, hodně domácích úkolů (zaz4, 0:14:08–0:14:51)

- 1 Eva: a lot of uh knowledge, a lot of experience (.) a
 2 **hodně rad? kdybychom chtěli říci >dala jsem mu**
 3 **hodně rad?< eh,**
 4 + kývne na Věru
 5 (0.7)
 6 Věr: eh a lot of (.) advice
 7 Eva: advice, fine, advice. so <just in singular>, **ano?**
 8 **takže pořád pro- prosím vás zapamatovat.**
 9 + dívá se do papíru
 10 especially experience (.) information (.) knowledge
 11 (.) advice (1.3) and work. **kdybychom chtěli říct**
 12 + otočí se k Aleně
 13 **>mám hodně domácích úkolů? (.) Aleno? tak jak by-**
 14 + dívá se na Alenu +jde k tabuli
 15 + Alena se začne dívat do papírů
 16 **byste řekla máme hodně domácích úkolů.<**
 17 + dívá se na Alenu
 18 + Alena se dívá před sebe
 19 (0.5)
 20 Ale: [ehm we]
 21 Eva: [(**že hodně**)] **domácích** (.) [mhm?]
 22 Ale: [e:m]
 23 (0.6)
 24 Eva: we have?=
 25 + Alena se dívá na Evu
 26 Ale: =a lot (.) of uhm (.) homework?
 27 Eva: yes. a lot of homework (.) no es. okay fine.

Na ukázce 5.4 je vidět, jak probíhala interakce, v níž Eva vybírala studenty, kteří reagovali na jí zadané úkoly. Účastníci se zde zaměřovali na nepočitatelná podstatná jména v angličtině, jejichž české ekvivalenty jsou počitatelné. Konkrétně Eva vyzvala Věru k překladu *hodně rad* (řádky 1–3). Správnou odpověď Eva akceptovala, připomenula pravidlo a z pracovního listu s přehledem gramatiky přečetla nejběžnější podstatná jména, kterých se pravidlo týká a která jsou obtížná pro české mluvčí (řádky 8–11). V návaznosti na anglické substantivum *work* pak Eva zadala překlad české věty *máme hodně domácích úkolů* (řádky 13 a 16).

V ukázce 5.4 Eva vybírala následného mluvčího buď pohledem a kývnutím (řádek 4) nebo pohledem a přímým oslovením (řádky 11–16). Podle způsobu střídání replik ve frontální výuce má po vyvolání student začít mluvit, případně může začít mluvit opět učitel, což je v této ukázce dobře patrné: Věra i Alena začaly mluvit po krátké pauze a produkci hezitačních zvuků (řádky 6 a 20) poté, co je Eva vyvolala a dokončila svou repliku. Zatímco Věra začala svou repliku po krátké pauze bez obtíží (řádek 6), Alena začala mluvit v překryvu replik s Evou, která podle výše uvedeného pravidla znovu začínala iniciovat překlad. Vznik tohoto překryvu lze vysvětlit tím, že Alena nenavázala s Evou oční kontakt – již ve chvíli, kdy Eva zadávala větu k překladu a dívala se při tom na Alenu, uhnula Alena pohledem a dívala se do papírů (řádek 15). Poté, co ji Eva verbálně vyvolala (řádek 13), se začala dívat přímo před sebe, zatímco Eva stála u tabule, jejich pohledy se tedy nesetkaly. Studie zabývající se vzájemnými pohledy účastníků (např. Goodwin, 1980; Rossano, 2013) ukazují, že mluvčí disponují prostředky, kterými si mohou pohled jiného účastníka vynutit – například opětovnou iniciací nebo pauzou. Lze tedy dovodit, že překryv replik na řádcích 20 a 21 byl způsoben tím, že Alena neopětovala Evě pohled, a Eva proto znovu iniciovala zadání. K očnímu kontaktu mezi Alenou a Evou došlo až po další iniciaci Evy (řádek 24), po kterém již Alena větu v angličtině dokončila, do té doby se Alena dívala upřeně před sebe.⁶⁹

Ve frontální výuce nicméně učitel ne vždy vyvolává konkrétní studenty. V analyzovaných datech se běžně vyskytovaly sekvence, ve kterých Eva zadala otázku bez vyvolání pohledem nebo jménem, jak je patrné z následující ukázky. V ukázce 5.5 je zachycena část výkladu, v němž Eva objasňovala rozdíl v použití anglických zájmen *no* a *none*.

69 Bylo by jistě zajímavé porovnat oční kontakt mezi Alenou a Evou s tím, jak na sebe reagovaly Věra a Eva na řádcích 1–7. Pozorovat pohled Věry ale není možné, protože na záznamu sedí mezi ní a kamerou několik dalších studentů. V analýzách prezentovaných v této knize se zaměřuji především na verbální interakci; pohybů účastníků a jejich pohledů se dotknu v kapitole 8.

Ukázka 5.5

Co potřebujete za tím no? (zaz9, 0:18:33–0:18:56)

- 1 Eva: e:r **no** is used with a-, (.) you need a-,
 2 (1.2)
 3 Eva: **co >potřebujete< co následuje za tím no,**
 4 (1.1)
 5 no (.) time, [no (.) friends,]
 6 (:): [°**podstatné jméno**°]
 7 (0.4)
 8 (:): [(°noun°)]
 9 (:): [(°**podstatné jméno**°)]
 10 Eva: [noun, you need] a noun, **tam musí následovat**
 11 **za tím podstatné jméno? takže žádný čas, žádné**
 12 **přátele? kdežto to none stojí,**
 13 (0.6)
 14 (:): °**samostatně**°=
 15 Eva: =**samostatně**. (2.2) a to je celé.

Na začátku ukázky se Eva zaměřila na formulaci pravidla, co následuje za anglickým zájmenem *no* – nejprve v angličtině (řádek 1), po krátké pauze se zeptala formou otázky v češtině (řádek 3), kterou ještě doplnila příklady použití (řádek 5). Poté, co Eva uvedla první příklad, někdo vyslovil odpověď *podstatné jméno*, avšak došlo k překryvu s druhým příkladem, který Eva také uvedla (řádky 5–6). Po krátké pauze několik studentů vyslovilo v překryvu *noun*, resp. *podstatné jméno* (řádky 8–9); odpověď *noun* Eva následně přijala. Svou repliku začala v překryvu s delší odpovědí studentů (řádek 10) a dovysvětlila pravidlo pro používání zájmena *no*. Následně formulovala, avšak záměrně nedokončila, pravidlo pro použití zájmena *none*, které jeden ze studentů správně dokončil (řádek 14). Na ukázce je zajímavý výskyt překryvů replik a také specifická forma dotazování učitelky.

První překryv replik (řádky 5–6) vznikl poté, co Eva uvedla první příklad. Mluví na řádce 6 patrně interpretoval místo po uvedení prvního příkladu použití zájmena *no* jako příhodné k vystřídání mluvčích. Překryv na konci iniciační repliky Evy a odpovědi studenta způsobil mnohoznačnou situaci, kdy došlo současně k opětovné iniciaci Evou uvedením příkladu *no friends* na řádce 5 a reakci studenta na tuto iniciaci fakticky správným zodpovězením otázky (řádek 6). Po krátké pauze tuto situaci studenti interpretovali jako otevření prostoru pro zodpovězení

otázky.⁷⁰ Tak vznikl další překryv mezi odpověďmi studentů v angličtině a češtině (řádky 8–9), do kterého vstoupila Eva s přijetím anglického *noun* (řádek 10), čímž zároveň prostor pro odpovědi studentů uzavřela. Lze říci, že překryv replik studentů na řádcích 8–9 vznikl v důsledku toho, že Eva předtím neurčila mluvčího, který měl na otázku odpovědět. V analyzovaných datech podobné překryvy vznikaly v situacích, kdy Eva položila otázku, avšak nikoho nevyvolala, zcela běžně.

Ukázka 5.5 zároveň obsahuje dva příklady použití jedné specifické techniky, kterou učitelé zadávají otázky. Na řádcích 1 a 12 je možné pozorovat, že Eviny iniciace nemají gramaticky tvar tázací věty, ale formu nedokončených oznamovacích vět, které Eva formulovala tak, aby je studenti dokončili doplněním správného slova nebo fráze. V obou případech se jedná o formulaci gramatického pravidla, přičemž studenti měli pravidlo dokončit doplněním závěrečného slova. Na řádce 1 Eva náhle přerušila obě své výpovědi těsně před slovem, které měli studenti doplnit, a obě tyto výpovědi pronesla s mírným intonačním poklesem na konci, kterým dala najevo, že její výpověď je nedokončená. Na řádce 12 Eva použila rovněž pokračující intonaci a mírně natáhla poslední slabiku (*stojí:*). V obou případech se jednalo o gramaticky a obsahově neukončené výpovědi. Pokračující intonace na konci těchto výpovědí společně s náhlým přerušením nebo s natažením poslední slabiky měli studenti interpretovat jako výzvu k doplnění pravidla, což potvrzuje pauza, která za oběma výpověďmi následovala (řádky 2 a 13), a také to, že na řádce 14 někdo ze studentů tuto výpověď dokončil a Eva toto dokončení přijala (řádek 15). V případě první výpovědi se iniciace nezdařila, protože nikdo ze studentů výpověď nedokončil, což je patrně důvod, proč Eva na řádce 3 přepnula do češtiny a pokusila se o opětovnou iniciaci.⁷¹ Popsanou techniku tázání učitelky lze označit jako záměrně nedokončenou výpověď (anglicky *designedly incomplete utterance*, DIU), která byla popsána v řadě publikací (Koshik, 2002; Lerner, 1995; srov. s příkladem z výuky zeměpisu v češtině u Tůmy, 2016a, s. 430–431), podle kterých učitelé při produkování záměrně nedokončených výpovědí typicky používají pauzy, pokračující intonaci a natahování hlásek, kterými dávají studentům najevo, že jejich výpověď není dokončená a že ji mají dokončit.

70 Jinou možnou interpretací pauzy na řádce 7 je to, že Eva nepřijala odpověď v češtině a otevřela tak prostor k zodpovězení v angličtině. Tuto interpretaci potvrzuje skutečnost, že na řádce 9 Eva přijala právě anglické slovo *noun*.

71 Z toho úhlu pohledu lze řádky 3–5 interpretovat jako opravu iniciace z řádku 1.

Kromě výše uvedené třísložkové výměny (IRE) a její redukované formy (1) studentova replika – (2) učitelova zpětná vazba se v datech ještě vyskytovala jedna forma výměny mezi Evou a studenty. Jednalo se o kontrolu docházky na začátku každého semináře, jak je vidět z následující ukázky.

Ukázka 5.6

Kontrola docházky (zaz3, 0:02:43–0:03:04)

- 1 Eva: Dana Novotná?=
2 Dan: =tady
3 + zvedne ruku
4 (2.3)
5 Eva: Zuzana Černá,
6 ((Zuzana zvedne ruku))
7 Eva: ((zakašle)) Sylva Kučerová=
8 Syl: =tady
9 + zvedne ruku
10 (2.1)
11 Eva: Jarka (.) °Nováková°
12 ((Jarka zvedne ruku))
13 Eva: Margita (.) °Pokorná°=
14 (Zuz): =ta podle mě (.) přijde.
15 (1.2)
16 Eva: °(no)° Alena Svobodová,
17 + mávne rukou
18 ((Alena zvedne ruku))
19 Eva: Sofie

Každá z výměn v ukázce 5.6 se skládá ze jména studenta, které řekne Eva, a z verbální nebo neverbální reakce na straně studentů. Po každé takové reakci Eva zaznamenala (ne)přítomnost studenta do docházkového archu a řekla další jméno. Pauzy mezi reakcemi studentů a replikami Evy (řádek 4, 10) jsou dány právě tím, že Eva si poznamenávala docházku – během těchto pauz vždy viditelně psala do své dokumentace (není součástí transkriptu), přičemž během nebo po přečtení jména studenta se podívala do třídy (není součástí transkriptu).

Oproti výměnám uvedeným v ukázkách 5.1–5.5 zde Eva nepro-
nášela třetí část třísložkové sekvence (komentář, evaluaci), ale zazna-
menáním jména do dokumentace a vyslovením dalšího jména viditel-
ně akceptovala reakce studentů.⁷² Struktura těchto verbálních výměn
na řádcích 1–12 tedy byla (1) přečtení jména studenta Evou – (2) reakce
studenta; jedná se tedy o základní párovou sekvenci podobně jako otáz-
ka – odpověď. Tuto párovou sekvenci doplnila Eva v ukázce 5.6 krátkým
tichým komentářem (řádek 16), který byl patrně reakcí na nepřítomnost
Aleny. Uvedený typ sekvence (1) učitelova replika – (2) studentova reak-
ce (bez zpětné vazby učitele) se v datech, která jsem v tomto výzkumu
analyzoval, vyskytoval pouze při kontrole docházky. O tomto zjištění
a o relevanci poznatků prezentovaných v tomto oddíle pojednám v dis-
kusi na konci kapitoly.

5.3 Střídání replik při zaměření mluvčích na komunikaci

V analyzovaných záznamech se běžně vyskytovaly sekvence, ve kte-
rých se mluvčí viditelně zaměřovali na komunikační stránku interakce.
V těchto sekvencích se typicky odehrávaly činnosti, které následovaly
po předchozí práci studentů ve dvojicích nebo skupinách, kterými se zde
nezabývám. V následné společné diskusi, která je předmětem tohoto od-
dílu, mluvčí typicky sdíleli některé odpovědi nebo výstupy, ke kterým
předtím ve dvojicích měli dospět.

Následující ukázka například zachycuje společnou diskusi Evy
se studenty o otázkách důležitosti vzhledu, které Eva předtím napsala
na tabuli a o nichž předtím studenti měli diskutovat ve dvojicích. Jednou
z otázek, kterou ukázka 5.7 reflektuje, bylo to, čeho si všímáme, když
někoho potkáme poprvé.

72 Samozřejmě je možné dodat, že zapsáním docházky u příslušného jména došlo ze strany Evy k přijetí odpo-
vědi studenta. Toto neverbální chování Evy, které mohl každý student vidět, lze tedy z určitého pohledu považovat
za evaluační tah, který je doprovázen přečtením následujícího jména.

Ukázka 5.7

What do you notice if you meet somebody for the first time?

(zaz2, 0:24:49–0:25:41)

- 1 Eva: so what about (.) eh what do you notice if you meet
2 + podívá se na tabuli
3 + podívá se do třídy
4 somebody for the first time? **Ivo**, what do you
5 usually notice.
6 Iva: eh I noticed uhm their hair, the:ir clothes (.) and
7 the way they are talking or just making /gesčrs/=
8 Eva: =mhm (.) okay, fine, many things, mhm. eh **Zuzano**?
9 what about you?
10 (1.1)
11 Zuz: the first (.) thing which I notice is shoes.
12 (0.5)
13 Eva: [shoes (hhh hhh)]
14 Zuz: [I don't know why] but £I'm just looking at shoes£=
15 + smích ve třídě
16 Eva: =mhm=
17 Zuz: =and then (.) um on a face (.) and (.) othe:r (.)
18 about appearance (.) clothes, another (.) things
19 >but first time I look at them shoes.<=
20 Eva: =mhm, and what do you notice (.) if they are clean
21 or (hh) °>(£I don't know£)<°=
22 Zuz: =I donno. I love shoes?=
23 Eva: =[I see]
24 Zuz: [so] I look (hhh)
25 Eva: (hh)
26 Zuz: I look at it (hh)
27 Eva: okay fine, it's interesting. mhm. um **Nikolko**, what
28 about you. (.) what do you notice if you meet
29 somebody for the first time.

V ukázce 5.7 je viditelné zaměření účastníků na komunikaci, zejména ze samotného průběhu interakce mezi Evou a Zuzanou. Poté, co Zuzana sdělila, že první věc, které si na lidech všímá, jsou boty (řádek 11), se Eva společně s dalšími účastníky zasmála (řádky 13, 15),

rovněž Zuzana zopakovala svou odpověď pobaveným tónem (řádek 14). Zuzana poté uvedla, že si všímá i jiných věcí, ale že jako první si všimne bot, načež se jí Eva zeptala, čeho si na botách všímá, a dodala, jestli toho, zda jsou čisté (řádky 20–21). Kromě této výměny zaměřené na obsah je také z transkriptu evidentní, že odpovědi Ivy i Zuzany Eva akceptovala bez toho, že by opravovala výslovnostní nebo gramatické chyby (např. výslovnost slova *gestures* na řádce 7). Z uvedeného je evidentní, že se mluvčí zaměřovali na komunikaci, ve které bylo klíčové sdílet komunikovaný význam.

Přestože interakci mezi účastníky Eva řídila, byl průběh interakce mnohem volnější než při zaměření mluvčích na přesnost. Z transkriptu je vidět, že zejména Zuzana dostala poměrně dost prostoru pro svou odpověď. Eva na odpověď Zuzany reagovala komunikativně, tedy zopakováním a smíchem (řádky 13), dalším dotazováním (řádky 20–21) nebo přitakáním (použitím *I see* na řádce 23 nebo *mhm* na řádce 16).

Právě to, že Eva mezi výpovědi odpovídajících účastníků vkládala *mhm*, bylo při zaměření mluvčích na komunikaci typické. Na řádce 16 Eva po dokončení jedné výpovědi Zuzany vložением *mhm* dala najevo, že poslouchá a že dosavadní odpověď akceptuje, na což Zuzana reagovala tak, že ve své promluvě dále pokračovala. Při takovém použití *mhm* slouží jako tzv. kontinuátor (anglicky *continuer*), jehož funkci v interakci vysvětluje Schegloff následovně:

Použitím [mhm]⁷³ dává mluvčí komunikačnímu partnerovi najevo, že partnerova promluva ještě probíhá a že ještě není (dokonce by ještě neměla být) dokončena. [použitím mhm mluvčí] zaujímá pozici, že by komunikační partner měl pokračovat v mluvení. (volně podle Schegloff, 1982, s. 81)

Více příkladů použití *mhm* jako kontinuátoru uvádím v následující ukázce, která zachycuje část jedné z diskusí, které následovaly po referátech studentů (k nim podrobněji v kapitole 9). Pavlína a Alena předtím dokončily prezentaci o Sokratovi a po několika výměnách mezi prezentujícími a posluchači následovala epizoda zachycená v ukázce 5.8.

73 Schegloff ve svém textu uvádí přepis *uh huh*.

Ukázka 5.8

Pavčina diskutuje s Evou o Sokratovi (zaz9, 0:55:46–0:57:21)

- 1 Eva: so you have already mentioned (er the) legacy of
2 the most important ideas, so (.) e:r would you
3 repeat them? (hhh)
4 Pav: ehm
5 Eva: (hhh)
6 Pav: okay, I think the most important uhm (.) also
7 symbol is (.)uhm I know that I know- donno (.)
8 anything?
9 Eva: mhm.
10 Pav: °>and (I know) nothing so<° (.) it's like also one
11 input for us
12 Eva: mhm.
13 Pav: to learn=
14 Eva: =yes, to learn more, to study, mhm.
15 Pav: and then, this dialogue.
16 Eva: mhm.
17 Pav: discuss with people on the er through (.) through
18 this dialogue, also er (.) on more (.) questions
19 and more (.) answers °and°
20 Eva: and does it work, do you have any (.) experience
21 with it, (hh)?=
22 Pav: =yeah
23 Eva: this (any) dialogue, or?
24 Pavl: I think (.) all of us e::r (.) whe- when e:r (.)
25 many: >experience with this dialogue.< it's also,
26 I donno (.) uhm brainstorming?=
27 Eva: =mhm.=
28 Pav: =when (.) all people uhm tell (that I just) we can
29 make something bigger, (.) a:nd, than when I'm
30 °(alone), so° (hh)
31 Eva: mhm.
32 Pav: °I can ()°.
33 Eva: mhm, okay. fine. thank you very much. thank you.
34 ((potlesk ve třídě))

V ukázce používá Eva samostatně *mhm* jako kontinuátor velmi často (řádky 9, 12, 16, 27, 31). Podobně jako v ukázce 5.7, i zde vkládala Eva *mhm* mezi výpovědi druhého mluvčího, v tomto případě Pavlína. Ta po každém z těchto kontinuátorů pokračovala v mluvení. Použití *mhm* na řádcích 9, 12, 16, 27 a 31 lze tedy číst jako minimální reakci na to, jak Pavlína odpovídala. Používáním kontinuátoru *mhm*, který v analyzovaných datech Eva pronášela převážně s klesavou intonací, Eva dávala Pavlíně najevo, že ji poslouchá a že její odpověď akceptuje, čímž zároveň vyzývala Pavlínu, aby pokračovala. Například na řádce 9 pomocí použití *mhm* dělá Eva totéž, jako by řekla *go on*; na řádce 12 funguje *mhm* podobně, jako by Eva řekla *what kind of input?* Z následných replik je evidentní, že Pavlína v tomto smyslu své předchozí odpovědi rozváděla. V jiném prostředí Sarangi (2009) ukázal, že kontinuátor *mhm* (v jeho textu *mm*) používají i odborníci v genetickém poradenství. Použitím *mm* tyto odborníci převáděli předchozí klientovu odpověď do formy reflektivní otázky a klienti v reakci na tento kontinuátor své předchozí odpovědi rozváděli.

Na ukázce 5.8 lze poukázat i na techniky, které používala Pavlína, aby dala najevo, že svou myšlenku již dokončila. Jednou z takových technik bylo snížení hlasitosti na konci své poslední výpovědi v dané replice (řádky 19, 30, 32), někdy v kombinaci s použitím slov *and* (řádek 19) či *so* (řádek 30) nebo také se slyšitelným výdechem (řádek 30). Pokud jde o slyšitelný výdech a snížení hlasitosti, jedná se o prostředky, které mluvčí běžně používají, aby signalizovali nadcházející místo příhodné k vystřídání mluvčích (např. Clayman, 2013). V angličtině je zdokumentováno, že mluvčí rovněž používají výrazy *and* nebo *so* na konci výpovědi k tomu, aby vyprojektovali místo příhodné k vystřídání tím, že vyžadují dokončení nebo pokračování ze strany komunikačního partnera (Schiffrin, 1987, s. 148–149, 218–219).⁷⁴

74 V němčině se podobným způsobem používá například také slovo *oder* (např. Zifonun, Hoffmann, & Stecker, 1997, s. 476), jehož anglický ekvivalent *or* účastníci také používali (např. řádek 4 v ukázce 6.7 nebo řádek 5 v ukázce 6.12). Je zajímavé, že při zběžné analýze sekvencí, při kterých se mluvčí zaměřovali na komunikaci, používala slova *and*, *so* nebo *or* k signalizování konce své repliky právě studentka Pavlína relativně často. Na záznamech je zachyceno, že tato studentka několikrát uvedla, že studuje německý jazyk a pobývala nějaký čas v Německu, což může vysvětlit uplatňování německých jazykových struktur v jejím anglickém projevu (například použití spojky *or* na konci repliky). Tyto a další manifestace mezijazykového transferu by si jistě zasloužily hlubší analýzu.

V ukázce 5.8 je dobře pozorovatelné, jak Eva a Pavlína tyto signály používaly. Pavlína poprvé signalizovala konec své repliky na řádce 19 tím, že na konci své poslední výpovědi řekla tiše *and*. Dala tím najevo, že hlavní Sokratovy myšlenky již shrnula. Tuto interpretaci potvrzuje následná replika, ve které Eva položila další otázku (řádek 20). Pavlína následně na řádce 30 signalizovala, že svou odpověď dokončila, tím, že řekla *so* a slyšitelně vydechla. Eva nicméně zareagovala použitím kontinuátoru *mhm* (řádek 31), čímž vyzvala Pavlínu, aby svou odpověď dále rozvedla. Následovala tedy krátká odpověď, kterou Pavlína pronesla tiše a převážně nesrozumitelně (řádek 32), čímž opět signalizovala, že svou odpověď skončila. Eva tedy následně diskusi ukončila tím, že prezentujícím poděkovala, a následoval potlesk.

Výše jsem uvedl, že v situacích, kdy se mluvčí zaměřovali na komunikaci, signalizovala Eva studentům, že je poslouchá a že jejich odpověď akceptuje, použitím kontinuátoru *mhm*, který vkládala mezi výpovědi studentů. To, že tím vytvářela místo pro to, aby studenti dále pokračovali, je evidentní také z ukázky níže, ve které studenti měli po předchozí diskusi ve dvojicích říci, jak by definovali stres.

Ukázka 5.9

Stres (zaz9, 1:10:45–1:11:10)

- 1 Eva: okay, so e:h Ma- eh Ma-Margita. **ne Margita (h)**,
- 2 **Sylvo.** eh so how would you define stress- sorry
- 3 (.) how would you define stress?
- 4 Syl: stress is feeling eh (.) in bad situatio:n?=
5 Eva: =mhm.
- 6 (0.5)
- 7 Syl: (hh hh)
- 8 (.): (hhh)
- 9 (2.1)
- 10 Eva: okay=
11 + rukou naznačí, že je konec
- 12 Syl: =okay (heh hh)=
- 13 Eva: =feeling in a bad situation, mhm, fine, thank you.
- 14 what about you e:r **Michale?** how would you define
- 15 stress?

V ukázce Eva po dokončení výpovědi Sylvy vložila kontinuátor *mhm* (řádek 5), kterým signalizovala, že odpověď poslouchá, a zároveň přijala předchozí repliku Sylvy, která byla zakončena stoupavou intonací a natažením poslední slabiky, čímž Sylva patrně signalizovala svou nejistotu. Jak jsem uvedl výše, použitím kontinuátoru Eva zároveň vyzvala Sylvu k tomu, aby v odpovědi dále pokračovala, podobně jako by řekla *okay, go on*. Nicméně namísto podrobnější odpovědi následovalo ticho (řádek 6) a po něm krátký smích Sylvy, který lze interpretovat jako signál, že odpověď již nehodlá rozvést. Z následného hlasitého výdechu či smíchu někoho dalšího ve třídě lze vyčíst, že nastalá situace byla v určitém ohledu trapná nebo komická. Je možné, že Sylva neměla připravenou další nebo podrobnější odpověď, nebo že další rozvedení tak abstraktní odpovědi bylo nad její jazykové schopnosti v angličtině. Po následné pauze 2,1 sekundy Eva nakonec pronesením *okay* (řádek 10) a gestem výměnu ukončila, načež reagovala i Sylva zopakováním *okay* a hlasitým výdechem. Tuto repliku Sylvy lze číst jako potvrzení toho, že nehodlá pokračovat; hlasitým výdechem zároveň mohla signalizovat, že se z její strany jedná o úlevu, což by potvrzovalo interpretaci, že se výzva k rozvedení definice jevila jako náročný úkol.

V ukázkách 5.7–5.9 je zachycen typický průběh výměn při zaměření mluvčích na komunikaci. Výměny iniciovala Eva položením otázky a vyvoláním studenta, podobně jako při zaměření na přesnost. V následném interakčním prostoru se odehrávala dynamická výměna mezi studentem a Evou. V této výměně vkládala Eva mezi výpovědi komunikačního partnera kontinuátor (*mhm*), čímž studenta vyzývala, aby pokračoval nebo dále rozvedl svou odpověď. Student na tyto výzvy typicky reagoval rozvedením své odpovědi. Při dokončování své promluvy studenti běžně použitím různých prostředků projektujících místo příhodné k vystřídání mluvčích (např. nižší hlasitost, slova *so* nebo *and*, hlasitý výdech) dávali najevo, že se jejich aktuální replika blíží ke konci. Výměny uzavírala Eva tak, že explicitně přijala dokončenou odpověď a případně oslovila někoho jiného. Začátek a konec těchto sekvencí lze interpretovat jako první a poslední krok tříslůžkových výměn (IRE), přičemž párové sekvence typu (1) Evino *mhm*, případně nová iniciace – (2) rozvedená odpověď studenta – lze interpretovat jako sekvence vložené mezi kroky odpověď studenta a přijetí odpovědi učitelkou (Schegloff, 2007, s. 97–114). Z tohoto sekvenčního uspořádání a z toho, že Eva prováděla během výměny

jiné úkony než její komunikační partneři, je zřejmě rozdělení institucionálních rolí (učitel, student), nicméně promluvy účastníků a související úkony, které v nich realizovali, jsou svým charakterem odlišné od těch, které mluvčí prováděli při zaměření na přesnost (oddíl 6.1). Těmito odlišnostmi se budu zabývat v diskusi.

5.4 Diskuse

V této kapitole jsem popsal, jak se mluvčí střídají v běžném rozhovoru a jak se mechanismus střídání replik liší ve frontální výuce při zaměření mluvčích na přesnost a na komunikaci. Analýza ukázala, že se v datech běžně vyskytuje tříšložková výměna (IRE), kterou lze vnímat jako institucionální modifikaci sekvence otázka – odpověď – třetí krok uzavírající sekvenci (Schegloff, 2007, s. 118–148), která se vyskytuje v běžném rozhovoru.

Ve frontální výuce jsou všechny tři kroky tříšložkové výměny (IRE) klíčové pro dosahování vzájemného porozumění mezi účastníky (Macbeth, 2011, s. 443–446). Z učitelovy iniciace vyplývá, jaká má nebo může být následná replika. Svou odpovědí student dává učiteli najevo své porozumění, načež učitel ve třetím kroku toto porozumění vyjádřené ve studentově odpovědi ve světle své původní iniciace zhodnotí. Tento typ sekvencí a s ním související způsob střídání replik ve frontální výuce je důležitý zejména při zaměření mluvčích na přesnost, kdy jednak dává větší prostor pro odpovědi studentů tím, že maximalizuje délku pauz (viz např. ukázkou 5.3; pauzami ve vazbě na střídání mluvčích se zabývají podrobněji např. Ingram & Elliott, 2014), jednak současně minimalizuje potenciál pro výskyt překryvů replik (McHoul, 1978, s. 189). Analýza ukázek 5.1–5.5 ukázala, že mluvčí zároveň tento způsob střídání replik adaptují podle aktuálního zaměření činnosti. Například v případě, kdy rutinní kontrola cvičení měla probíhat v pořadí, jak studenti seděli, Eva systematicky vynechávala první (iniciační) krok včetně vyvolání studentů (ukázkou 5.2). Kromě toho analýza ukázky 5.3 naznačila, že střídání replik ve frontální výuce úzce souvisí s realizací opravných sekvencí (o nich podrobněji v kapitole 6).

Uvedená zjištění týkající se střídání replik při zaměření mluvčích na přesnost lze vztáhnout k existujícím výzkumům. Seedhouse (2004, s. 102–110) uvádí, že v jeho datech nepřevažovala tříšložková sekvence

(IRE), ale pouze její první dvě části, po kterých ihned následovala další iniciace učitelem. Z jím uvedených ukázek a jejich analýzy (s. 107–108) vyplývá, že se jednalo o řízené procvičování, během kterého dal vyučující vynecháním explicitní zpětné vazby a novou iniciací jiné výměny studentům najevo, že předchozí odpověď byla správná. Podrobně jsem prošel všechny pořízené videozáznamy, nicméně výskyt obdobné sekvence jsem, s výjimkou kontroly docházky (ukázka 5.6), v datech nenalezl. V datech se nicméně vyskytla varianta, kdy učitelka pouze explicitně akceptovala odpovědi, ale neiniciovala je (ukázka 5.2), která se v Seedhousově (2004, s. 102–110) pojednání o střídání replik při zaměření mluvčích na přesnost nevyskytuje. V tomto ohledu se zde předkládaná zjištění neshodují s výstupy prezentovanými Seedhousem, což může být způsobeno buď zvláštnostmi prostředí, v němž probíhal sběr dat, nebo je možné, že zde uvedené způsoby střídání replik při zaměření mluvčích na přesnost jsou typické pro výuku angličtiny na vysoké škole v Česku.⁷⁵

Kromě toho v analyzovaných datech Eva běžně používala záměrně nedokončené výpovědi (zde ukázka 5.5) jako iniciační krok. Podobně i jiné výzkumy ukazují, že učitelé tuto techniku běžně používají (např. Ko, 2014; Koshik, 2002; Lerner, 1995; Margutti, 2010; Netz, 2016). Pokud jde o výstavbu třetího evaluačního tahu učitele, analýza dat ukázala, že v případě kontroly cvičení účastníci postupovali rutinně otázkou po otázce, tudíž v evaluačních krocích Eva typicky zopakovala předchozí správnou odpověď a krátce ji přijala (ukázky 5.1, 5.2), přičemž vzhledem k charakteru činnosti (čtení odpovědí ze cvičení) odpadala nutnost explicitní iniciace (ukázka 5.1) a v případě, že studenti četli popořadě, někdy též explicitního vyvolání (ukázka 5.2). Podobný průběh čtení nahlas při kontrole cvičení ukazují i jiní autoři (např. Tainio & Slotte, 2017, s. 68–70); tento typ sekvence lze nalézt také poté, co vyučující položí otázku, na kterou je více odpovědí, jak dokládá ukázka z prostředí české mateřské školy (Zeman, 2013, s. 15–16). To lze položit do protikladu s organizací výkladových sekvencí (ukázky 5.4 a 5.5), ve kterých vyučující typicky doplňovala správné odpovědi metajazykovými komentáři

75 V jiném souboru záznamů z výuky učitelů-expertů na základních školách se sekvence skládající se z iniciace a odpovědi studentů (bez evaluace učitelem) vyskytují především v drilových cvičeních, nicméně při zběžném procházení jsem v tomto souboru záznamů nenašel situaci, ve které by ke střídání mluvčích docházelo automaticky popořadě, jak tomu bylo zde např. v ukázce 5.2.

a následující explicitní iniciace formulovala s odkazem na předchozí výměnu, čímž společně se studenty realizovala náročnější kognitivní operace. Například v ukázce 5.4 studenti aplikovali pravidlo nejprve na v angličtině nepočitatelné substantivum *advice* (rada) a následně aplikovali toto pravidlo na kompozitní substantivum *homework* (domácí úkol). Podobně v ukázce 5.5 účastníci nejprve analyzovali použití zájmena *no* na příkladu a následně jej srovnali s použitím zájmena *none*. Tyto dva typy sekvencí ve frontální výuce rovněž popsali Marguttiová a Drew (2014) na záznamech z výuky v italské základní škole.

Pokud jde o střídání replik při zaměření mluvčích na komunikaci, shodují se zde prezentovaná zjištění s těmi u Seedhouse (2004, s. 111–118) v tom, že učitel podporuje produkci studentů tím, že jim dává prostor k vyjádření myšlenek a klade otázky, kterými vyzývá studenty k dalšímu rozvinutí jejich odpovědi, případně k objasnění jejich pozice nebo vysvětlení toho, co říkají. Na ukázkách 5.7–5.9 jsem demonstroval, jak výměny mezi Evou a studenty probíhaly a jaké prostředky mluvčí používali k vzájemné signalizaci dalšího (ne)pokračování ve výměně.

Zajímavé je srovnat, jak studenti reagovali na to, když Eva zopakovala studentem produkované slovo při zaměření mluvčích na přesnost a na plynulost. Při zaměření na přesnost Eva zopakováním odpovědi studenta tuto odpověď akceptovala, poté typicky následovala nová výměna (např. v ukázce 5.1 Eva opakovala odpovědi studentů, aniž by je opravovala, na řádcích 17, 20, 31, 35; podobně v ukázce 5.4 Eva opakovala odpovědi studentů na řádcích 7 a 21). Naproti tomu při zaměření mluvčích na komunikaci Eva také opakovala některé výpovědi studentů (např. v ukázce 5.7 na řádce 13, v ukázce 5.8 na řádce 14), načež studenti své odpovědi dále rozváděli. Tuto problematiku dále rozpracovává například Park (2014). Uvedené potvrzuje nosnost rozlišení různých zaměření účastníků v probíhající interakci a současně vyzdvihuje přínosnost mikroanalytického přístupu.

Analýza ukázala, že při zaměření na přesnost a komunikaci mluvčí uplatňovali odlišné způsoby střídání replik, nicméně oběma těmito typům uspořádání bylo společné to, že výměny se studenty zahajovala a ukončovala vyučující Eva. V tomto ohledu lze říci, že ve frontální výuce mluvčí používají pravidla pro střídání replik popsaná McHoulem (1978), která umožňují vyučujícímu řídit interakci a přecházet mezi jednotlivými typy činnosti a zároveň zahajovat a realizovat opravné sekvence. To potvrzuje,

že mluvčí adaptují způsob střídání replik typu činnosti, kterou právě vykonávají (Sacks et al., 1974, s. 696), a zároveň to podtrhuje vztah mezi interakcí a souvisejícími didaktickými aspekty.

Z pohledu didaktiky cizích jazyků data ukazují, jak se střídání replik měnilo v závislosti na typu činnosti. Při zaměření mluvčích na přesnost vystupovaly do popředí především jazykové prostředky (tj. gramatika, slovní zásoba, výslovnost, pravopis), jejichž správná produkce byla cílem realizovaných výměn. V ukázkách 5.1–5.5 Eva například opravovala výslovnostní chyby, akceptovala správné odpovědi nebo svými otázkami vedla studenty k pochopení gramatického pravidla. Z toho vyplývá důležitost třetího tahu v tříložkové výměně (IRE), který byl v analyzovaných datech při zaměření mluvčích na přesnost a při zaměření na jazyk přítomen vždy (zde ukázky 5.1–5.5). Tento třetí krok (nebo jeho pozdržení, jak dokládá ukázka 5.3) je úzce provázaný s možnou realizací oprav, kterými se budu zabývat v **následující kapitole**.

Jak je patrné z prezentovaných ukázek, při kontrole správných odpovědí studenti typicky četli z pracovního listu nahlas jak zadání, tak celé věty s doplněnými tvary (ukázky 5.1 a 5.2). Jedná se o činnost, při které studenti převáděli grafickou podobu jazyka do zvukové, takže při kontrole odpovědí zároveň nacvičovali i výslovnost (tuto a další techniky nácviku výslovnosti uvádí např. Hendrich, 1988, s. 168–170). Z ukázky 5.2 (řádky 15–19) je zřejmé, že i výslovnost byla cílem, ke kterému se vztahovala nejen vyučující Eva, která iniciovala opravu, ale i student Michal, který větu znovu zopakoval.

Ukázka 5.2 rovněž posloužila jako materiál pro ilustraci toho, jak se mluvčí střídali při rutinní kontrole cvičení. Když studenti četli své odpovědi popořadě, odpadla vyučující Evě nutnost je vyvolávat. Ačkoliv v některých příručkách autoři doporučují učitelům, aby vyvolávali studenty náhodně a ne popořadě, protože studenti odhadnou, kdy na ně vyjde řada, a mohou ztratit pozornost (např. Gower, Phillips, & Walters, 1995, s. 31), v analyzovaných záznamech se strategie čtení odpovědí popořadě jevila jako efektivní – sekvence trvaly relativně krátkou dobu a ze záznamů bylo zřejmé, že si studenti během kontroly dělali poznámky (např. ukázka 5.1, řádek 14). Je možné, že tento způsob kontroly odpovědí mohl efektivně fungovat s dospělými studenty, u nichž lze předpokládat jistou motivovanost a disciplinovanost, které mohou být dány jak zájmem o jazyk, tak přítomností zkoušky na konci kurzu.

Pokud jde o zaměření mluvčích na komunikaci, z ukázek 5.7–5.9 je patrné, že studenti dostávali větší prostor pro své odpovědi. V analýzách těchto ukázek jsem popsal, jak Eva a studenti při takovém zaměření interagovali. U ukázek je patrné, že didaktickým cílem těchto činností byl nácvik a rozvoj řečové dovednosti mluvení, z čehož plyne také to, že během interakce docházelo k opravám jiného typu než při zaměření účastníků na přesnost (k tomu podrobněji v **následující kapitole**).

Vyjádření myšlenky nebo názoru v cizím jazyce je náročná činnost, při které uživatelé jazyka musejí naplánovat obsah své výpovědi a formulovat jej v cizím jazyce (srov. s modelem řečové produkce u Levelta, 1989), což může obnášet i řešení situace, kdy uživatel jazyka nezná cílovou strukturu (typicky slovo nebo frázi). Není proto překvapivé, že předtím, než měli studenti vyjádřit své myšlenky před celou třídou, učitelka zařazovala práci ve dvojicích, v níž měli studenti možnost se vyjádřit, diskutovat, uspořádat si myšlenky, zeptat se na neznámá slova a případně se připravit na projev před celou třídou⁷⁶, nicméně práci ve dvojicích se v této knize nezabývám. Sekvence zachycené v ukázkách 5.7 a 5.9 následovaly po práci ve dvojicích a účastníci zde sdíleli výstupy své práce s ostatními. V případě ukázky 5.8 se jednalo o diskusi po referátu, který studentky předtím připravily a přednesly před třídou.

Z výše uvedeného pojednání vyplývá, že během výuky účastníci prováděli různé činnosti v cizím jazyce. V **oddíle 5.2** jsem popsal, jak probíhala interakce ve frontální výuce, ve které se účastníci zaměřovali na přesnost (typicky se jednalo o kontrolu cvičení, ústní formu nácviku probíraného učiva nebo výklad nového učiva). Naproti tomu v **oddíle 5.3** jsem popsal interakci ve frontální výuce při zaměření mluvčích na komunikaci (typicky šlo o rozvoj řečové dovednosti mluvení). V této kapitole jsem ukázal, že podle zaměření účastníků na činnosti a cíle se měnil i způsob střídání replik, což dokládá vztah mezi interakcí a souvisejícími didaktickými aspekty (Seedhouse, 2004, s. 184 et passim). Analýza ukázala, jak souvisí střídání replik s realizací institucionálních cílů, jako je například kontrola cvičení, docházky, výklad učiva nebo rozvíjení řečové dovednosti mluvení.

76 Realizace činností, v nichž se studenti mají v cizím jazyce vyjádřit, je doporučována také proto, že ve dvojici nebo malé skupině studenti typicky používají složitější struktury a jejich výpovědi jsou delší (např. Chaudron & Crookes, 1991, s. 58–59).

6

Opravy ve frontální výuce

Konverzační analýza vymezuje opravu (anglicky *repair*) jako proces, který je zahájen některým z mluvčích po vzniku nějaké potíže nebo problému (anglicky *trouble*) v interakci za účelem nápravy. Cílem této kapitoly je popsat, jak probíhaly opravy ve společné práci na semináři, především ve frontální výuce. Nejprve nastíním východiska pro jejich analýzu (oddíl 6.1), poté pojednám o tom, jak mluvčí realizovali opravy při zaměření na přesnost (oddíl 6.2) a komunikaci (oddíl 6.3). Následně na analýze jedné ukázky doložím, jak se zaměření mluvčích v interakci měnilo a jakou roli při této změně hrála oprava (oddíl 6.4).

6.1 Východiska

Reparandem nebo též zdrojem problému/obtíže (anglicky *trouble source*) při opravě může být prakticky cokoliv, například problém s produkcí, posloucháním nebo porozuměním (Seedhouse, 2004, s. 147). V běžné konverzaci mluvčí opravují záměny slov, problémy s referencí a problémy s výběrem dalšího mluvčího (Schegloff et al., 1977, s. 370–372). V anglicky psané literatuře (např. Schegloff et al., 1977, s. 363) se rozlišuje mezi opravou v širokém slova smyslu (anglicky *repair*) a jejím specifickým typem, kdy mluvčí opravují nějakou chybu. Takový typ opravy by bylo možné označit za opravu chyby (anglicky *correction*).⁷⁷

Zásadní je pro studium oprav studie Schegloffa, Jeffersonové a Sackse (1977). Autoři v ní rozlišují dva důležité aspekty: kdo opravnou sekvenci iniciuje (a jak) a kdo opravu provede (a jak). V návaznosti na to lze rozlišovat, zda opravu iniciuje sám mluvčí (anglicky *self-initiated repair*) nebo jiný mluvčí (anglicky *other-initiated repair*) a zda opravu

⁷⁷ Jeffersonová (1987) dále lze rozlišuje opravy chyb, v nichž mluvčí přerušují probíhající interakci a provádí opravu (anglicky *exposed correction*), od oprav, kdy mluvčí chybu opravují v interakci, aniž by přerušovali aktuální činnost (anglicky *embedded correction*).

provede sám mluvčí (anglicky *self-repair*) nebo jiný mluvčí (anglicky *other-repair*). Díky tomu je možné rozlišit základní trajektorie, kterými se opravná sekvence může ubírat. V návaznosti na to Schegloff et al. (1977, s. 369) pozorují, že většinu oprav iniciovaných samotným mluvčím dokončí ten stejný mluvčí v rámci stejné repliky, zatímco většina opravných sekvencí iniciovaných jiným mluvčím (tj. po replice, ve které se objevil zdroj obtíže) typicky probíhá v několika navazujících replikách. Důležitým zjištěním je, že v běžné konverzaci mluvčí preferují opravy sebe sama. Je to dáno tím, jak se mluvčí při běžném rozhovoru střídají (viz [oddíl 5.1](#)): k vystřídání mluvčích (a tedy k možnosti zahájení opravné sekvence jiným než aktuálním mluvčím) typicky dochází až po dokončení výpovědi aktuálního mluvčího, který tak má prostor k provedení sebeopravy. Příležitosti k opravení sebe sama nebo k zahájení opravy vlastní výpovědi tedy v běžném rozhovoru předcházejí příležitostem k iniciaci opravy druhým mluvčím. Autoři dále poukazují na to, že iniciace opravy druhým mluvčím obvykle vede k tomu, že následně původní mluvčí sám dokončí opravu (Schegloff et al., 1977, s. 376–377). Provádění opravy v běžné konverzaci je totiž citlivá záležitost.

Podle toho, jak organizace střídání replik v běžné konverzaci dává mluvčím prostor k realizaci oprav a jak mluvčí tyto opravy typicky provádějí, lze na základě výše uvedeného sestavit následující pořadí:

1. oprava iniciovaná a provedená samotným mluvčím,
2. oprava iniciovaná samotným mluvčím a provedená druhým mluvčím,
3. oprava iniciovaná druhým mluvčím a provedená původním mluvčím,
4. oprava iniciovaná a provedená druhým mluvčím.

Při analýze opravných sekvencí výzkumník popíše nejen trajektorii a okolnosti, za kterých mluvčí iniciovali a provedli opravu, ale také to, jaké k tomu použili prostředky a jak opravu provedli. Výzkumy například ukazují, že v angličtině opravy sebe sama mluvčí typicky provádějí pomocí náhlého přerušování řeči, hezitačních zvuků (*eh*, *em*) a pauzy, někdy také, podobně jako v jiných jazycích, mluvčí používají lexikální prostředky (Fox, 2013; podrobněji Clift, 2016, s. 236–243; Kitzinger, 2013, s. 232–249).

Důležitou roli hrají opravy v tzv. třetí pozici (Schegloff, 1992). Mluvčí v každé replice odhalují, jak dosavadní interakci interpretují, a zároveň svou replikou do dosavadní výměny přispívají. Jeden mluvčí například položí druhému otázku (první pozice), druhý mluvčí

v následné replice (druhá pozice) nějakým způsobem odpoví, čímž odhalí svou interpretaci předchozí otázky. Pokud porozuměl otázce problematicky, což se odráží v jeho odpovědi, může následně první mluvčí zahájit opravnou sekvenci například tím, že položí svou otázku znovu a jinak. Takové opravy ve třetí pozici se vyskytují jak v běžném rozhovoru, tak ve frontální výuce. Jak uvádí Schegloff (1992, s. 1300–1301), jedná se o poslední systematickou možnost, jak mluvčí v interakci mohou podchytit a opravit možné problematické porozumění.

I když pro češtinu existují konverzačněanalytické studie, které se zabývají specificky opravami (např. Mrázková, 2017; Zeman, 2013, s. 85–127), nezabývají se tyto analýzy interakcí ve třídě. V zahraničí na datech z frontální výuky provedl analýzu opravných sekvencí například McHoul (1990), který zjistil, že ve třídě na rozdíl od běžné konverzace opravy studentů typicky iniciují učitelé – výskyt oprav sebe sama, které jsou v každodenní konverzaci nejběžnější, byl v jeho datech relativně řídký, přičemž typická opravná sekvence spočívala v (někdy mnohočetné) iniciaci učitelem a dokončení opravy studentem. McHoul dále uvádí, že učitelé ve frontální výuce opravují chyby studentů typicky tak, že studentovu odpověď explicitně nepřijmou ani neodmítnou, ale začnou studenta navádět ke správné odpovědi, čímž iniciují opravnou sekvenci. Výjimkou, kdy učitelé bezprostředně opravují chybu studenta, představují v McHoulově analýze chyby ve výslovnosti (McHoul, 1990, s. 365).⁷⁸

Na citovanou McHoulovu studii navazuje například Macbeth (2004), který považuje McHoulovo zaměření na opravu chyb (anglicky *correction*) za problematické a tvrdí, že pro studium toho, jak mluvčí dosahují vzájemného porozumění v interakci, je třeba studovat opravy v širším slova smyslu (tedy jako *repair*). Macbeth tedy nabízí širší pohled. V návaznosti na uvedené studie řada výzkumníků podrobněji studovala opravování chyb ve frontální výuce (Ingram, Pitt, & Baldry, 2015), opravy studentů sebe sama (Hellermann, 2009), roli gest při iniciaci opravných sekvencí (Seo & Koshik, 2010) nebo to, jak učitelé realizují opravné sekvence ve spolupráci s asistenty (Radford, Blatchford, & Webster, 2011).

78 Data, ze kterých analýza vychází, představují záznamy výuky geografie na australské střední škole.

6.2 Opravné sekvence při zaměření mluvčích na přesnost

V ukázce 6.1 níže lze pozorovat, že kromě opravování chyb (řádek 9) docházelo ve výuce také k opravování porozumění (řádky 4–5).

Ukázka 6.1

Michal čte nepočitatelná podstatná jména (zaz4, 0:16:29–0:16:52)

- 1 Eva: **Michale**, would you read all the uncountable nouns?
- 2 in exercise one?
- 3 (0.8)
- 4 Mich: >**mám (přečíst jako) všechno znovu**,<=
- 5 Eva: =uncountable (.) just uncountable nouns.
- 6 Mich: °aha° (h) (2.2) some love, some sugar? (.) eh some
- 7 meat (.) some advice, some music, some wool, some
- 8 /knoulidž/?
- 9 Eva: knowledge knowledge
- 10 Mich: knowledge (0.7) some information some oil (.) some snow.

První opravu inicioval Michal na řádce 4. Reparandem (zdrojem obtíže) se stalo Michalovo problematické pochopení zadání. Před uvedenou ukázkou totiž (počitatelná i nepočitatelná) podstatná jména společně s doplněným neurčitým členem nebo *some* v daném cvičení přečetli jiní studenti. Opravnou sekvenci Michal inicioval přepnutím do češtiny (střídáním kódů se zabývám podrobněji v kapitole 7) a položením otázky, zda má číst všechno znovu (Michal tedy patrně přeslechl slovo *uncountable* na řádce 1). Eva reagovala zopakováním klíčového slova *uncountable* a vysvětlením, že má přečíst pouze nepočitatelná podstatná jména. Michal na řádce 6 dal najevo, že zadání pochopil, a po krátké pauze začal číst nepočitatelná substantiva. Tato opravná sekvence tedy odhaluje problém studenta s porozuměním instrukcím. V analyzovaných datech však byly běžnější opravy týkající se různých aspektů jazyka, jak ukazuje druhá opravná sekvence v ukázce 6.1.

Druhou opravu zahájila Eva, která reagovala na Michalem špatně vyslovené slovo *knowledge* (řádky 8 a 9). Tato nesprávná výslovnost se stala reparandem. I když jako potenciálně opravitelnou označil tuto výslovnost již Michal tím, že slovo pronesl se stoupavou intonací, iniciací opravy a samotnou opravu provedla Eva rychlým opakovaným vyslovením slova *knowledge* ihned poté. Evinu opravu Michal recipoval tím, že slovo *knowledge* vyslovil znovu, a dále pokračoval ve čtení nepočitatelných podstatných jmen.

Ukázka 6.1 dokládá, že opravné sekvence mohou hrát velmi důležitou roli v průběhu interakce (první opravná sekvence iniciovaná na řádce 4 Michalem) a že v opravných sekvencích se rovněž odrážejí institucionální aspekty interakce v podobě realizace širších didaktických cílů, jako je například nácvik správné výslovnosti. Kromě toho zadání činnosti (řádky 1–2, 5) implikovalo, že se budou účastníci zaměřovat na přesnost, což povaha problému opravovaného ve druhé opravné sekvenci podtrhuje. V tomto oddíle se dále zaměřím na opravování jazykových chyb, což souvisí se zaměřením mluvčích na přesnost. K opravám v širším slova smyslu se vrátím v **oddíle 6.2** níže.

V **oddíle 5.2** jsem ukázal, jak se při zaměření na přesnost mluvčí střídali. Při tomto způsobu střídání replik mluvčí rovněž realizovali opravné sekvence, jak doložím v analýze následujících ukázek, při kterých účastníci kontrolovali odpovědi z vyplněných cvičení.

Ukázka 6.2

Enjoy (zaz2, 0:14:07–0:14:39)

- 1 Eva: Ingrid?
- 2 (1.8)
- 3 Ing: ehm dogs don't enjoy er (0.6)
- 4 °to be at home° (.) °°all day.°°
- 5 (1.4)
- 6 Eva: enjoy.
- 7 + podívá se do třídy
- 8 (:): being= ((několik studentů téměř jednohlasně))
- 9 Eva: =being at home, mhm? Alena?

Ukázka 6.3

Naopak (zaz2, 0:14:07–0:14:39)

- 1 Eva: five (.) Iva?
- 2 Iva: e:h my brother bou:ght a sport car (.)
- 3 if he would-eh have-eh: the money.
- 4 + Eva se škrábe za uchem
- 5 (0.9)
- 6 Eva: okay do you agree?
- 7 + Eva se podívá do třídy
- 8 (:): **naopak.**

- 9 (0.9)
 10 Eva: yes, the other (way round).
 11 (1.1)
 12 Iva: **aha, jo** (heh)
 13 Eva: okay, so would you correct it please?
 14 Iva: ehm my brother-e:h would bu- would-would-would eh
 15 buy a sport car if he::: ha- eh if he had °the
 16 money°
 17 Eva: if he had the money, mhm, fine. and six Monika?

V ukázkách 6.2 a 6.3 Eva a studenti kontrolovali gramaticky zaměřená cvičení. V obou případech byla zdrojem problému doplňovaná část věty ze cvičení, kterou přečetli studenti (v ukázce 6.2 na řádcích 3–4 je to chybný slovesný tvar po slovesu *enjoy*, v ukázce 6.3 jsou to tvary obou sloves ve druhém kondicionálu na řádcích 2–3). V obou ukázkách je vidět, že po přečtení chybné odpovědi následovala pauza, po které se Eva obrátila na třídu s dotazem, čímž opravnou sekvenci iniciovala. V ukázce 6.2 to Eva provedla zopakováním zadaného slovesa, v ukázce 6.3 se zeptala, zda ostatní souhlasí. V obou případech následovaly odpovědi jiných studentů, kteří se na provedení opravy podíleli; jejich opravu Eva následně přijala. V ukázce 6.3 navíc opravu přijala i Iva. Tu následně Eva vyzvala, aby větu správně doplnila. Opravnou sekvenci ukončila v obou případech Eva přijetím správné odpovědi, což obsahově odpovídá poslednímu kroku tříšložkové výměny (IRE). Vyvoláním dalšího studenta pak Eva pokračovala v kontrole.

Uvedený způsob opravování byl v zaznamenané frontální výuce během kontroly písemného cvičení naprosto běžný. Trajektorie opravných sekvencí, jak ilustrují ukázky 6.2 a 6.3, vedla od Evy, která opravu iniciovala, k ostatním studentům, kteří opravu přímo provedli (ukázka 6.2) nebo spíše výjimečně sdělili, v čem spočívá chyba (ukázka 6.3). Ve druhém případě pak následovalo opravení chyby samotným studentem, které Eva iniciovala a následně přijala. Opravnou sekvenci tím Eva zároveň ukončila. Opravné sekvence, které mluvčí produkovali tímto způsobem, byly vždy vloženy mezi odpověď studenta a hodnotící komentář Evy, který by následoval bezprostředně po správné odpovědi.

Jak jsem naznačil v **předchozí kapitole** o střídání replik na analýze ukázky 5.3, při zaměření na přesnost účastníci typicky interagují v tříšložkových sekvencích (IRE), přičemž odložení hodnotícího kroku učitele může fungovat jako signál, že odpověď není správná.

V ukázce 5.3, podobně jako v ukázce 6.4 níže, to vedlo k iniciaci opravy. V případě ukázky 6.4 je vidět, jak Monika opravila chybné použití pasiva, aniž by Eva cokoliv verbálně sdělila.

Ukázka 6.4

This room doesn't use – isn't used (zaz3, 0:15:06–0:15:22)

- 1 Eva: and the last one, **Moniko**?
2 Mon: e::r (1.8) eh this room e:r doesn't use er very
3 often.
4 (1.3)
5 isn't isn't used.
6 Eva: isn't used, mhm, so it's (.) passive, isn't used.

To, že na řádku 4, kdy již měla Monika přečtenou celou větu ze cvičení a i intonačně uzavřela svou výpověď, nenásledoval hodnotící tah učitelky, ale 1,3 sekundy dlouhá pauza, interpretovala Monika tak, že její odpověď byla nesprávná, a proto svou odpověď na řádku 5 opravila. Eva odpověď následně přijala a doplnila metajazykovým komentářem a zopakováním správného tvaru. K iniciaci opravy v ukázce 6.4 došlo v prostoru vzniklém pozdržením hodnotícího tahu učitele po odpovědi studenta.

Lze tedy říci, že opravnou sekvenci v ukázce 6.4 nepřímou iniciovala Eva tím, že na místě, kde by běžně následovala její replika (řádek 4), mlčela, což dovedlo Moniku k sebeopravě. Tento způsob iniciace opravy při zaměření mluvčích na přesnost byl v analyzovaných datech zcela běžný (srov. s ukázkou 6.3, řádek 5; podobně ukázka 6.2, řádek 5). Pozdržením svého hodnotícího tahu Eva citlivě poskytovala aktuálnímu mluvčímu prostor pro sebeopravu.

Kromě toho se v datech několikrát objevily sekvence, v nichž v místě vytvořeném odložením hodnotícího tahu Evy došlo k opravě jiným studentem, jak ilustruje ukázka 6.5.

Ukázka 6.5

Did the hotel offer changing your room? (zaz3, 0:15:06–0:15:22)

- 1 Eva: Dana?
2 Dana: ehm did the hotel offer (.) changing your room?
3 (0.7)
4 (): to change.
5 Eva: to change, to change, (.) ehm Věrka?

Na rozdíl od ukázky 6.4 se zde v prostoru, který vznikl oddálením evaluačního tahu Evy, vystřídali mluvčí a opravu provedl jiný student, jehož není ze záznamu možné identifikovat (řádek 4). Eva následně opravu jiným studentem přijala a pokračovala v kontrole cvičení (řádek 5). To, že opravu provede v pozici po odpovědi studenta jiný student bez explicitní iniciace opravné sekvence učitelkou, se v analyzovaných datech vyskytovalo spíše výjimečně. Nicméně opravu Eva přijala a ani ze strany ostatních účastníků nedošlo k pozorovatelné reakci na možné narušení interakčního řádu. Lze tedy vyvodit, že pozdržením evaluačního tahu po nesprávné odpovědi studenta učitel nejen signalizuje, že odpověď je nesprávná, čímž dává aktuálnímu mluvčímu prostor k sebeopravě, ale také tím dává prostor k tomu, aby opravu provedli i jiní studenti.

Reparandem v ukázkách 6.2–6.5 byl vždy nesprávně doplněný gramatický tvar, nicméně, jak jsem naznačil v analýze ukázky 6.1, při zaměření mluvčích na přesnost Eva také opravovala výslovnost studentů. Takové sekvence se běžně vyskytovaly při čtení nahlas z pracovních listů. Pro ilustraci uvádím ukázku 6.6, ve které Dana četla souvislý text.

Ukázka 6.6

Said (zaz7, 0:22:20–0:22:35)

- 1 Eva: mhm? Dana?
- 2 Dana: er what do teenager thinks? Emily (.) thirteen (.)
- 3 /sejt/
- 4 Eva said said
- 5 Dana: said er it's a bad idea. we have enough er channels
- 6 (.) already, I would like to see one more.
- 7 Eva: mhm, fine. I would like to see. and the last one?

V ukázce 6.6 je předmětem opravy nepravdělná výslovnost minulého tvaru slovesa *say*, kterou Dana nesprávně produkovala na řádce 3. Podobně jako v ukázce 6.1, i zde opravu zahájila a současně provedla Eva tím, že ihned po výskytu výslovnostní chyby dvakrát správně dané slovo vyslovila (řádek 4). Dana opravu přijala, stejně jako Michal v ukázce 6.1, zopakováním správné výslovnosti a pokračovala dále. Zaměření cvičení přitom bylo na výběr správných slov z daných možností⁷⁹, v případě ukázky 6.6 je odpovědí *I would like to see*, jak Eva opakuje na řádce 7.

⁷⁹ To je evidentní jednak z průběhu předchozí interakce, který zde neuvádím, jednak z obsahu pracovního listu, který účastníci používali.

Eva tedy při čtení nahlas opravovala i výslovnost slov, která nebyla předmětem daného cvičení, čímž se zaměřovala na výslovnostní cíl čtení psaného textu nahlas.

Zajímavé je to, že výslovnostní chyby opravovala Eva ihned po jejich výskytu, zatímco při přečtení nesprávné odpovědi Eva iniciovala opravu po krátké pauze, která následovala vždy až poté, co student dočetl danou větu, resp. dokončil svou výpověď (např. ukázky 6.2 a 6.3). K těmto a dalším aspektům opravných sekvencí se vrátím v diskusi na konci kapitoly.

6.3 Opravné sekvence při zaměření mluvčích na komunikaci

Jak jsem ukázal v **předchozí kapitole**, při zaměření mluvčích na komunikaci bylo střídání replik volnější, což dávalo účastníkům větší prostor k tomu, aby se vyjádřili. To souviselo i s tím, že studenti běžně sami sebe opravovali, jak je patrné z následujících dvou ukázek. Ukázka 6.7 je součástí delší výměny, ve které Eva po diskusi studentů ve dvojicích zjišťovala rady, jaké by studenti dali prezentujícím a jakou roli při prezentaci hraje neverbální komunikace.

Ukázka 6.7

It shouldn't em doesn't have to be true (zaz4, 0:45:46–0:46:04)

- 1 Eva: **Pavlíno**, would you start please? >so what do you
- 2 (have)<
- 3 Pav: okay so I ehm when you are strong about opinion
- 4 (.) or (hh)
- 5 Eva: mhm, yeah=
- 6 Pav: =the other (.) they can believe you.
- 7 Eva: mhm=
- 8 Pav: =also i-it shou- shouldn't be (.) em doesn't
- 9 °I'm sorry° it doesn't have to be true, but when
- 10 you are strong, they can believe you, so.

V ukázce je dobře vidět zaměření účastníků na komunikaci. Pavlína na řádcích 3–4, 6 a 8–10 sdělila, že prezentující by měl být přesvědčen o tom, co říká, aby mu ostatní uvěřili. Kromě řádku 3, na kterém Pavlína začala větu nejdříve anglickým podmětem *I* a poté znovu vedlejší větou, lze jako sebeopravu klasifikovat zejména to, jak Pavlína opravila potíž

při produkci modálního slovesa na řádcích 8–9. Po nesprávně použitém *shouldn't* produkovala Pavlína část správného slovesa, poté tišeji řekla *I'm sorry* a následně větu znovu začala a dokončila.

Podobně i následující ukázka obsahuje řadu jazykových nepřesností (například záměnu slov *wife* a *five* na řádku 3 nebo tvar *universit* místo *university* na řádku 9) a sebeoprav. Věra v ukázce popisuje dvě fotografie, které se objevily na promítacím plátně při její prezentaci o Edvardu Benešovi.

Ukázka 6.8

Popis fotografií v prezentaci o Edvardu Benešovi (zaz10, 0:06:41–0:07:14)

- 1 ((přepnutí na snímek se dvěma fotografiemi))
- 2 Věr: er in the first picture (.) is Edvard Beneš with
- 3 his five, Hana (.) Benešová? er in the second
- 4 picture er is /stetjue/ (.) er statue of Edvard
- 5 Beneš in front of mini- er Czech ministry (.) er
- 6 /forindž/ affairs in Prague? er statue (.) er of
- 7 er (.) Edvard Beneš is also in fro- in front of
- 8 (.) the Faculty of Law Masaryk- at Masaryk
- 9 universit (.) in Brno.
- 10 (1.5)
- 11 ((přepnutí na další snímek))

Ukázka ilustruje, jak Věra sama opravila výslovnost (*statue*, řádek 4), upřesnila místo (*Czech ministry*, řádek 5), jaké měla potíže při produkci předložky *in front of* (řádek 7) nebo jak opravila chybějící předložku (řádek 8).

Ukázky 6.7 a 6.8 dokládají, že studenti sebeopravy běžně iniciovali a prováděli spontánně sami tak, že do aktuální repliky zahrnuli správný výraz. Zahrnutí lexikálního prostředku (omluvy), jako v případě Pavlíny (ukázka 6.7, řádek 9), bylo spíše výjimečné, naproti tomu hezitantiční zvuky (*em*, *er*) se mezi opravovaným a opraveným výrazem vyskytovaly běžně, jak obě ukázky dokládají. Povahy potíží zahrnovala různé roviny jazyka, jako byla gramatika (ukázka 6.7, řádky 8–9), výslovnost (ukázka 6.8, řádek 4) nebo problém při produkci komplexnějšího výrazu (ukázka 6.8, řádek 7), stejně tak během produkce studenti pomocí sebeoprav upřesňovali svou dosavadní výpověď (ukázka 6.8, řádek 5) nebo ji znovu začínali (ukázka 6.7, řádek 3).

Vedle sebeoprav docházelo běžně k jednomu specifickému typu oprav, který iniciovali aktuálně mluvící studenti a které běžně dokončovala Eva. Jednalo se o problémy studentů s řečovou produkcí v angličtině. Typické příklady uvádím v ukázkách 6.9 a 6.10. Před začátkem ukázky 6.9 pojednala Anna na příkladu nedostatku vody a migrace o tom, že společenské a environmentální problémy spolu úzce souvisejí.

Ukázka 6.9

Spojené (zaz10, 0:46:14–0:46:28)

- 1 Eva: mhm, °mhm°
- 2 Anna: I think it's the same problem and it's very
- 3 (0.8) ehm °<spojené?>°=
- 4 Eva: =(hh hh) it's conne[cted, (inter)related], fine. mhm.
- 5 Anna: [it's connected]

Na kontinuuátor Evy (řádek 1) Anna reagovala zobecněním, přičemž nastal problém s tím, že Anna nevěděla, jak říci *spojené*, což na řádku 3 dala najevo pauzou 0,8 sekundy a relativně pomalejším a tišším pronesením českého slova se stoupavou intonací, což Eva interpretovala jako iniciaci opravné sekvence a nabídla slova *connected* a *related* (řádek 4). V překryvu s replikou Evy Anna zopakovala *it's connected*, čímž dokončila svou myšlenku. Eva tedy na řádku 4 výměnu uzavřela. Tento typ oprav, ve kterých reparandum představuje problém s vybavením nebo znalostí slova, bývá označován jako hledání slova (anglicky *word search*, např. Clift, 2016, s. 116–117).

Podobnou sekvenci zachycuje i ukázka 6.10, která pochází z diskuse o roli neverbální komunikace, konkrétně z výměny mezi Zuzanou a Evou.

Ukázka 6.10

Nápadnější? (zaz1, 0:25:32–0:25:52)

- 1 Zuz: but when I something do, it's eh (1.5) it's mo:re
- 2 ehm (1.0) °I would say (.) <nápadnější?>°
- 3 Eva: visible, [maybe, °visible°]
- 4 Zuz: [visible (.) and] when I something do
- 5 so maybe it's uh more interesting for uhm huge
- 6 couple of people?

Zuzana na řádku 1 pokračovala ve své odpovědi, přičemž z hezitačních zvuků, pauz a natahování hlásek na řádcích 1–2 lze usuzovat na to, že měla potíže s dokončením své myšlenky v angličtině. Na řádku 2 ztišila hlas a následně řekla *I would say* a po mikropauze sdělila český ekvivalent, čímž iniciovala opravnou sekvenci. Eva na řádku 3 nabídla slovo *visible*, pomocí kterého následně Zuzana svou myšlenku mohla dokončit.

V analyzovaných záznamech se sekvence, ve kterých studenti při mluvení neznali nebo si neuměli vybavit nějaké slovo v angličtině, vyskytovaly běžně. Studenti tyto sekvence iniciovali typicky tím, že tišším hlasem řekli české slovo, pro které neznali nebo si v danou chvíli neuměli vybavit jeho anglický ekvivalent (ukázka 6.9, řádek 3) nebo ještě předtím ztišeným hlasem pronesli *I would say* nebo podobný výraz (ukázka 6.10, řádek 2). V kapitole 7 pojednám o tom, že studenti tento typ opravné sekvence iniciovali rovněž přepnutím do češtiny. Po iniciaci opravné sekvence ze strany studentů typicky nabídla anglický ekvivalent Eva (ukázky 6.9 a 6.10), nicméně v několika případech do opravné sekvence vstupovali i jiní studenti, kteří nabídli hledané slovo (ukázka 7.2). Nabízené slovo studenti, kteří opravu iniciovali, následně přijali tím, že jej zopakovali. Jak uvádí Lerner (1992, s. 256), po nabídnutí slova jiným mluvčím typicky začíná mluvit mluvčí, který opravnou sekvenci inicioval, aby mohl nabídnuté slovo akceptovat a případně pokračovat. To zachycuje ukázka 6.10 na řádku 4. V případě ukázky 6.9 bylo zřejmé, že Anna svou výpověď již dokončila, přesto nabídnuté *connected* zopakovala (řádek 5).

Kromě opravných sekvencí iniciovaných hovořícími studenty se v analyzovaných datech také vyskytovaly opravné sekvence, které iniciovala Eva, jak je vidět v ukázce 6.11. V ní je zachycena část průběhu činnosti, které předcházela diskuse studentů ve dvojicích. Úkolem studentů bylo diskutovat o tom, který současný problém považují za nejzávažnější a proč. Měli přitom vycházet z těch problémů, na které účastníci výuky technikou brainstormingu předtím přišli a které Eva napsala na tabuli. Ukázka 6.11 zachycuje, jak studenti po práci ve dvojicích sdělovali ostatním, jaký problém označili za nejzávažnější.

Ukázka 6.11

Crime (zaz5, 0:42:35–0:43:09)

- 1 Ing: ehm (1.3) °it is er (crime)°?
 2 Eva: crime.
 3 Ing: eh because it's (1.0) /ekšuality/?
 4 Eva: mhm?
 5 (1.1)
 6 (it's) a problem too, fine. so what do
 7 you mean by crime, so can (.) you be more specific?
 8 (0.4) ehm (0.6)
 9 what crime, or why crime=
 10 Ing: =eh (.) ehm (.) eh everyday in news it's some crime
 11 Eva: mhm.
 12 Ing: like er (0.4) eh murder, thieves, (.) fɹapɪŋɡɹ °and°
 13 Eva: mhm. yeah °don't watch (.) Nova news° [(hhh)]=
 14 Ing: [(hh)]
 15 Eva: =yeah, okay, mhm, fine, thank you(h) crime mhm, Dana
 16 and Alena? what about you.

Jako aktuální problém Ingrid zmínila *crime* (řádek 1), nicméně její projev byl relativně tichý a v šumu, který byl v průběhu celé ukázky v záznamu značný, nebylo slovo *crime* na řádce 1 zcela srozumitelné. Eva tedy zopakovala slovo *crime* (řádek 2) s klesavou intonací a s relativně silným důrazem, čímž jednak sdělila, jaké slovo rozuměla⁸⁰, a zároveň dala Ingrid najevo, že mluví potichu a že jí není dobře rozumět. V následující replice Ingrid uvedla důvod relativně hlasitěji, čímž potvrdila uvedenou interpretaci toho, proč a jak Eva pronesla repliku na řádce 2. Opravu zde tedy zahájila a provedla Eva na řádce 2.

V souvislosti se zaměřením mluvčích na komunikaci není překvapivé, že Eva na řádce 4 použitím kontinuátoru *mhm* přijala odpověď Ingrid a zároveň ji tím vyzvala, aby svou myšlenku dále rozvedla, možná i proto, že ve světle zadání diskuse i ve světle předchozích odpovědí (ty nejsou součástí transkriptu) byla odpověď Ingrid na řádcích 1 a 3 nekonkrétní. Nicméně Ingrid v odpovědi nepokračovala (řádek 5), proto Eva

80 Je nutné uvést, že slovo *crime* účastníci v předchozí diskusi uvedli jako jeden z problémů, toto slovo bylo navíc napsané na tabuli. To osvětluje klesavou intonaci repliky na řádce 2, jejímž použitím Eva spíše opakuje to, co Ingrid řekla. Pokud by Eva ve své replice ověřovala, zda správně rozuměla, pak by pravděpodobně použila stoupavou intonaci, což by vyžadovalo potvrzení ze strany Ingrid. V takovém případě by se jednalo o případ, kdy opravnou sekvenci zahajuje mluvčí zopakováním (části) předchozí repliky (Clift, 2016, s. 253–254).

explicitně přijala odpověď *crime* a vyzvala Ingrid, aby svou předchozí odpověď specifikovala (řádky 6–9), což lze interpretovat jako verbalizování toho, co Eva patrně zamýšlela udělat na řádku 4. Eva tedy iniciovala opravnou sekvenci, jejímž předmětem je oprava Ingridina porozumění kontinuatoru *mhm*, který Eva produkovala na řádku 4. Následnou reakci na řádcích 10 a 12 Eva přijala a rozvedla krátkým komentářem, čímž opravnou sekvenci ukončila.

Analýza ukázky 6.11 přispívá k hlubšímu pochopení toho, jak se účastníci zaměřují na komunikaci. Konkrétně rozkrývá, jak účastníci interpretovali kontinuator *mhm*, který Eva při zaměření mluvčích na komunikaci a význam běžně používala. Kromě toho mluvčí v ukázce 6.11 opravovali problémy spojené s porozuměním a interpretací svých replik, což dále podtrhává jejich zaměření na komunikaci.

Nicméně i při zaměření účastníků na komunikaci Eva opravovala jazykové chyby studentů, jak je vidět v ukázce 6.12. Tato ukázka zachycuje část výměny mezi Evou a Margitou, která popisovala svou zkušenost s rasismem a šikanou.

Ukázka 6.12

Bullying – bullied (zaz7, 1:20:42–1:20:43)

1 Eva: mhm?=
2 Mar: other boys er hate-(ing) him and er

3 (.) bullying him.

4 Eva: bullied him, mhm? mhm, so what happened, did er

5 the teachers eh do anything, or?

Reparandem se stalo Margitino použití nesprávného tvaru slovesa *bully* (řádek 3), který Eva následně opravila tak, že zopakovala sloveso ve správném tvaru společně se zájmenem (řádek 4). Jedná se tedy o opravu provedenou jiným mluvčím. Nicméně v ukázce 6.12 se mluvčí zaměřovali na komunikaci spíše než na jazykovou přesnost. To je patrné z toho, co po opravě následovalo. Eva totiž neposkytla Margitě prostor k tomu, aby správný tvar zopakovala (srov. s opravou výslovnosti v ukázkách 6.1 a 6.6 nebo gramatiky v ukázce 6.3), ani nezařadila metajazykový komentář (srov. s ukázkou 6.4). Namísto toho ihned přijala, co Margita řekla (*mhm? mhm*), a následně položila otázku, která směřovala k dalšímu aspektu zkušenosti, o které Margita hovořila. Uvedený

způsob opravy učitelem, který spočívá v zopakování obsahu výpovědi ve správném tvaru a v následném pokračování v komunikaci, lze označit za přeformulování (Šindelářová & Škodová, 2012, s. 94), anglicky *recast* (Long, 1996, s. 434; Mackey & Philp, 1998). V analyzovaných záznamech Eva používala tuto techniku spíše sporadicky, na chyby studentů se zaměřovala explicitněji na konci komunikační činnosti, jak ukážu v **následujícím oddíle**.

6.4 Mezi přesností a komunikací

V této a **předchozí kapitole** jsem pracoval s ukázkami, ve kterých se účastníci viditelně zaměřovali na přesnost nebo komunikaci. Nicméně i během jedné činnosti (například diskuse ve frontální výuce) účastníci někdy měnili své zaměření. Například v ukázce 6.13 studenti dávali rady fiktivním prezentujícím a diskutovali o tom, jakou roli při prezentaci hraje neverbální komunikace.

Ukázka 6.13

Stay in one place (zaz4, 0:47:03–0:47:37)

- 1 Eva: what else, **Dano**?
- 2 Dan: e:m <I think (.) we shouldn't stay in () one place?>=
- 3 Eva: =m[hm]
- 4 Dan: [place.]
- 5 Eva: mhm, so you should walk a little, mhm? £but not too
- 6 much again£.
- 7 + Eva jde k tabuli
- 8 (): hhh=
- 9 Eva: =maybe not to stay, (.) but to? ((píše na tabuli))
- 10 **stát.**
- 11 + otočí se do třídy
- 12 (0.9)
- 13 (): [to stand]=
- 14 (): [stand?]
- 15 Eva: =stand. yes, mhm, because to stay means >for example<
- 16 + píše na tabuli
- 17 stay in a hotel. you shouldn't (.) stand (.) in one
- 18 + otočí se do třídy
- 19 place, mhm? fine. eh **Jarko**. what about you?

Podobně, jak tomu bylo v ukázce 6.7, která této ukázce předcházela, i v ukázce 6.13 se na řádcích 1–6 účastníci viditelně zaměřovali na komunikaci. Je to zřejmé z toho, jakým způsobem Eva akceptovala odpověď Dany, jejíž konec Dana na řádce 4 znovu zopakovala s klesavou intonací, čímž signalizovala, že její odpověď je u konce. Na to reagovala Eva tím, že její odpověď sama rozvinula a pobaveně doplnila.

Na řádce 9 se nicméně zaměření účastníků změnilo. Eva explicitně vyzvala studenty, aby navrhli jiné sloveso, které by označovalo české *stát* (řádky 9–10). Studenti ve třídě odpověděli (*to*) *stand*, což Eva přijala a přidala zdůvodnění a správný tvar. V sekvenci na řádcích 9–19 se tedy mluvčí nezaměřovali na komunikaci, ale na přesnost. Je to evidentní z charakteru otázky, kterou Eva položila (řádky 9–10), z odpovědi studentů, která odrážela zaměření této otázky, z toho, že Eva přešla k tabuli a napsala na ni oba tvary (*stay* a *stand*) a také z následného kroku Evy (řádky 15–19), ve kterém odpověď zopakovala, přijala, zdůvodnila její správnost a opravila původní repliku Dany. Následně se Eva obrátila na Jarku a vyzvala ji, aby přispěla do diskuse, čímž obrátila zaměření probíhající činnosti zpět ke komunikaci.

Podobným způsobem v analyzovaných datech Eva opravovala chyby studentů vzniklé po komunikačních výměnách běžně. Při zaměření na komunikaci Eva typicky opravovala spíše nerozvinutí odpovědi studentů (jako v ukázce 6.11). Oprava případných nepřesností studentů následovala buď po dokončení aktuální výměny (jako v ukázce 6.13), nebo po skončení celé činnosti.

6.5 Diskuse

V této kapitole jsem ukázal, že opravné sekvence se ve výuce nevyskytují pouze v souvislosti s chybami. Mluvčí iniciovali opravné sekvence k tomu, aby se ujistili, co mají dělat (ukázka 6.1) nebo iniciací opravné sekvence odkrývali, jak zamýšleli svou předchozí výpověď (ukázka 6.11). Analýzy těchto situací poskytují hlubší vhled do toho, jak mluvčí v interakci dosahují vzájemného porozumění (Macbeth, 2004), a v širších souvislostech rovněž odkrývají interakční řád zakládající interakci ve třídě. Například analýza ukázky 6.11 potvrzuje zjištění z analýz střídání replik o použití kontinuátoru *mhm* Evou při zaměření mluvčích na komunikaci (oddíl 5.3). Kromě toho jsem v této kapitole ukázal,

že při chápání oprav v širším slova smyslu opravné sekvence nevedou jen od učitelů ke studentům, ale že je iniciují také sami studenti, například k ověření porozumění instrukcím (ukázka 6.1), při hledání slov (ukázky 6.9 a 6.10) nebo při realizaci sebeoprav (ukázky 6.7 a 6.8). To dále potvrzuje vhodnost širšího pojetí opravy (tedy nikoliv pouze jako opravy chyb studentů učitelem), jak navrhuje například Macbeth (2004).

Pokud jde o opravy, které realizovali mluvčí při zaměření na přesnost, podrobný rozbor ukázek 6.4 a 6.5 (a rovněž 5.3) ukázal, že po nesprávné odpovědi studenta Eva oddalovala svůj hodnotící komentář, což umožnilo danému studentovi (ukázky 6.4 a 5.3) nebo i jinému studentovi (ukázka 6.5) odpověď opravit. Takové oddalování hodnotícího tahu Evy po nesprávné odpovědi studentů se v analyzovaných datech vyskytovalo systematicky (delší pauzy po nesprávných odpovědích se vyskytují i v ukázce 6.2, řádek 5; v ukázce 6.3, řádek 5). Toto zjištění úzce souvisí se způsobem střídání replik při zaměření mluvčích na přesnost (oddíl 5.2), tedy s tím, že po dokončení repliky studenta začíná mluvit učitel. To jednak umožňuje studentům interpretovat pauzu po jejich odpovědi, kterou způsobuje oddálení učitelova hodnotícího tahu, jako signál, že jejich odpověď je nesprávná, jednak jim to dává prostor k sebeopravě. V tomto světle lze ukázku 6.5 interpretovat jako potvrzení tohoto pravidla – z povahy repliky studenta (řádek 4) vyplývá, že opravu vykonává z pozice studenta. Toto zjištění tedy ukazuje, jak v interakci ve třídě dochází k rozšíření prostoru pro sebeopravu studenta (Ingram & Elliott, 2014, s. 8–9) a v širších souvislostech to potvrzuje preferenci mluvčích k sebeopravám (Schegloff et al., 1977). Uvedené zjištění je rovněž v kontrastu se studií McHoula (1990, s. 362), v jehož datech naopak okamžitě po nesprávné odpovědi studentů následovala iniciace opravné sekvence učitelem.

V mých datech byla reparandem pro výše popsany způsob (sebe)opravy typicky chyba související s gramatikou nebo slovní zásobou, která refleктоvala zaměření dané činnosti. Kromě toho se v datech běžně vyskytovaly nepřesnosti ve výslovnosti (zde řádek 9 v ukázce 6.1, řádek 4 v ukázce 6.6), které opravovala Eva, a to ihned po jejich vzniku. V některých případech (např. řádek 8 v ukázce 6.1) se zdá, že tyto opravy byly iniciovány studenty, kteří vyslovili (přečetli) dané slovo se stoupavou intonací, čímž vyprojektovali místo příhodné k vystřídání mluvčích a umožnili Evě, aby jejich výslovnost opravila. Opravu výslovnosti Eva

typicky prováděla tak, že problematické slovo vyslovila dvakrát za sebou. Tuto techniku, kdy učitel dvakrát zopakuje správný tvar, interpretuje Seedhouse (2004, s. 146) tak, že pomocí prvního zopakování učitel uvede správný tvar, zatímco druhým zopakováním tento tvar zdůrazní. Zajímavé je, že při výslovnostních chybách studentů Eva chyby opravovala sama, což je v kontrastu s postupem, který běžně následoval při výskytu chyb jiného typu, kdy Eva opravnou sekvenci realizovala tak, aby opravu dokončili studenti (srov. s ukázkami 6.2 a 6.3). Toto zjištění, že výslovnostní chyby, které přímo nesouvisejí se zadáním otázky nebo úkolu, opravuje přímo učitel, potvrzují i jiné studie (např. McHoul, 1990, s. 365).

Zajímavá je rovněž trajektorie oprav, která se vyskytla v ukázkách 6.2 a 6.3. Z jejich analýzy plyne, že po nesprávné odpovědi studenta a jeho nevyužití prostoru k sebeopravě, jež vznikl odložením reakce učitelky, iniciovala opravnou sekvenci explicitně Eva tím, že se nějakým způsobem (zopakováním části předchozí odpovědi, položením otázky) obrátila na třídu. V ukázce 6.2 opravu dokončil jiný student, což znamená, že trajektorie opravy směřovala od studenta, který uvedl nesprávnou odpověď, přes učitelku k jinému studentovi, který opravu provedl. Seedhouse (2004, s. 147–148) označuje tuto trajektorii jako učitelem iniciovanou opravu jiným spolužákem (anglicky *teacher-initiated peer-repair*); taková trajektorie je specifická pro interakci ve třídě a v běžné konverzaci se nevyskytuje. Je zajímavé, že taková oprava se v analyzovaných datech vyskytla pouze při zaměření účastníků na přesnost, což dokládá, že organizace oprav úzce souvisí s charakterem probíhající činnosti. Mluvčí (Eva i studenti) se v takových sekvencích zaměřovali na přesnou produkci cílového jazyka, konkrétně jazykového prostředku, jehož výklad nebo procvičování právě realizovali. Pokud jeden student produkoval cílový tvar nepřesně, obrátila se Eva logicky na ostatní studenty, které tím do opravy rovněž zahrnula.⁸¹ Trajektorie v ukázce 6.3 je ještě složitější o to, že jiný student opravu nedokončil, ale pouze určil zdroj problému (vyslovením *naopak* se odkázal k pravidlu, viz řádek 8), což vedlo k tomu, že Eva vyzvala studentku, v jejíž replice se problém vyskytl, aby svou původní odpověď sama opravila.

81 To z didaktického hlediska dává učitelům možnost odhalit, zda jsou ostatní studenti schopni cílový tvar produkovat a jak látce porozuměli, a může to mít implikace pro další postup (například zařazení metajazykového komentáře nebo dalších příkladů).

Zaměření na komunikaci dávali účastníci v ukázkách prezentovaných v oddíle 6.3 najevo také povahou oprav, které v interakci realizovali. To je vidět zejména na opravách, které iniciovala Eva. Účastníci v těchto sekvencích opravovali takové potíže v komunikaci, jako nerozvinutí odpovědi v reakci na kontinuátor *mhm* (ukázka 6.11). Pokud se jednalo o jazykové nepřesnosti, opravila je Eva komunikativně, například zopakováním správného tvaru a položením otázky, která dále rozvíjela probíhající výměnu (ukázka 6.12).

Při zaměření mluvčích na komunikaci studenti běžně prováděli opravy sebe sama. Jak uvádí Hellermann (2009), studium těchto sebe-oprav může přispět k hlubšímu pochopení toho, jak se studenti učí cizí jazyk. Vedle toho lze uvést rovněž sekvence, v nichž studenti opravovali výpadek nebo neznalost slova v angličtině (ukázky 6.9 a 6.10). Také tyto sekvence odhalují některé procesy, které s učením a používáním cizího jazyka souvisejí. V tomto smyslu je zajímavé zjištění, že studenti tyto sekvence typicky iniciovali tak, že nejprve indikovali potíž při produkci hezitačními zvuky a pauzami a poté vyslovili český ekvivalent. K tomu je nutné dodat, že takto iniciované sekvence mohou být úspěšné pouze tehdy, hovoří-li ostatní mluvčí (nebo alespoň někteří z nich) také česky. Uvedené tedy na jedné straně dokládá, že studenti v kurzu cizího jazyka používali mateřský jazyk jako kulturní nástroj, který jim pomáhal při produkci a učení se cizího jazyka, na druhou stranu je ale třeba dodat, že použití této strategie v běžné komunikaci mimo třídu by patrně selhalo, protože v cizím jazyce budou mluvčí komunikovat pravděpodobně s lidmi, kteří jejich mateřštinou nemluví.

Seedhouse (2004, s. 149) uvádí, že při zaměření na komunikaci mluvčí typicky ignorují jazykové nepřesnosti nebo chyby, pokud tyto nevedou k selhání komunikace. Tím připodobňuje tyto situace k běžné konverzaci. V nasbíraných datech se však případ, kdy by se například Eva zeptala při zaměření na komunikaci po chybě studenta, co tím myslel, nenašel. Namísto toho Eva typicky chybu studenta přešla a opravu realizovala až poté, co proběhla komunikační výměna, jak je vidět v ukázce 6.13. K opravování chyb, které se objevily při zaměření mluvčích na komunikaci a které Eva vybrala k opravě⁸², docházelo

82 Eva uváděla tyto opravy podobně jako v ukázce 6.13, tedy pouhým konstatováním toho, že výraz nebo struktura, které studenti použili, nejsou správné. Z povahy opravovaných chyb a ve světle interakcí, které předcházely, usuzují, že se jednalo o chyby buď závažné nebo časté. To odpovídá typům chyb, které učitelé typicky opravují (Hendrickson, 1978, s. 392).

až po dokončení aktuální komunikační výměny se studentem nebo až po skončení činnosti zaměřené na komunikaci. Z pohledu mluvčích⁸³ lze při rozboru těchto odložených oprav usuzovat, že se jednalo o typicky české chyby (jako například záměna *stand* za *stay* v ukázce 6.13, v jiných záznamech se vyskytlo například použití *college* ve smyslu *halls of residence* nebo nesprávné použití budoucího času v časových větách), které jsou pro české mluvčí srozumitelné. Je tedy pochopitelné, že Eva při komunikaci se studentem rozuměla jeho sdělení, a proto se dále zaměřovala na komunikaci. Následně se zaměřila na přesnost a v těchto výměnách objasnila problém, který se v řeči studentů vyskytl, jak je vidět na řádcích 9–19 v ukázce 6.13.

Analýzy v **oddíle 6.3** ukázaly, že i přes zaměření mluvčích na komunikaci se mluvčí do určité míry zaměřovali rovněž na přesnost. Ze strany studentů je toto zaměření zřejmé z realizovaných sebeoprav, ze strany Evy je to (spíše sporadické) použití techniky přeformulování (ukázka 6.12). Z toho vyplývá, že zaměření mluvčích na přesnost a komunikaci nelze chápat dichotomně, ale že se naopak doplňují – bez určité míry přesnosti nemůže probíhat komunikace. V tomto ohledu tedy výstupy analýzy potvrzují didaktická východiska, která zároveň podtrhují toto analytické rozlišení mezi zaměřením mluvčích na přesnost a na komunikaci (**oddíl 4.4**). Díky podrobnému rozboru interakce z pohledu účastníků je možné pozorovat, jak se mluvčí na komunikaci a na přesnost zaměřují. Je také možné pozorovat dynamiku těchto zaměření, a to jak na úrovni jednotlivých replik (např. sebeopravy), tak především sekvencí (např. učitelem iniciovaná oprava jazykově nepřesné odpovědi studenta). Z analýzy ukázky 6.13 je patrné, že zaměření mluvčích během interakce se mění podle didaktického zaměření jednotlivých výměn, což se také odráží v interakci.

Vztah této kapitoly k didaktice cizích jazyků lze spatřovat v oblasti opravování chyb, kterou rovněž didaktika cizích jazyků rozpracovává jak na úrovni teoreticko-výzkumné, tak na úrovni metodické. Při zaměření mluvčích na přesnost běžně docházelo k iniciaci opravné sekvence učitelem a následné opravě stejným studentem nebo jinými studenty (**oddíl 6.2**). Ze strategií, které může učitel použít při iniciaci opravy nebo při opravování studentů (např. Ellis, 2009, s. 9), Eva běžně používala následující dvě. První z nich bylo zopakování (anglicky

83 Eva i všichni studenti ve skupině, do které jsem docházel, mluvili česky.

repetition) při opravování výslovnosti studentů (např. ukázka 6.1, řádek 9). Druhou bylo vyvození potřebného tvaru⁸⁴ (anglicky *elicitation*) pro opravu nevhodně doplněného tvaru slova (např. ukázka 6.2). Z povahy těchto technik je zřejmé, že Eva předpokládala, že studenti budou schopni chybu opravit.

Kromě toho Eva v analyzovaných datech při zaměření na komunikaci několikrát použila přeformulování (anglicky *recast*, např. ukázka 6.12). Požádání o vysvětlení (anglicky *clarification request*) se v analyzovaných datech rovněž vyskytlo, avšak při zaměření na komunikaci Eva typicky používala kontinuátor *mhm*, kterým dávala najevo, že poslouchá, a zároveň tím žádala mluvčího o rozvedení své výpovědi (srov. s ukázkou 6.11 a s **oddílem 5.3**). Vedle těchto technik Eva při zaměření na přesnost po nesprávné odpovědi studenta běžně odkládala svůj hodnotící tah, čímž dávala studentům prostor k sebeopravě (např. ukázky 6.4 a 6.5). Pokud se student sám neopravil, obracela se běžně na třídu otázkou jako *Do you agree?* (ukázka 6.3, řádek 6) nebo záměrně nedokončenou výpovědí (ukázka 6.2, řádek 6).

Analýza ukázala, že při zaměření na přesnost Eva dávala studentům prostor k sebeopravě a případně se obracela na jiné studenty, což je v souladu s doporučeními v metodicky zaměřené literatuře (např. Edge, 1990, s. 23–27; Chaudron & Crookes, 1991, s. 61). Výjimku z toho tvoří výslovnostní chyby ve slovech přímo nesouvisejících se zaměřením aktuálního cvičení. Takové chyby Eva opravovala okamžitě.

V odborné literatuře se tradičně odlišují chyby kompetenční (anglicky *errors*), tedy chyby vzniklé v důsledku studentovy neznalosti daného problému, od chyb performančních (anglicky *mistakes* nebo *lapses*), které vznikly v důsledku nějakého problému při používání již osvojených znalostí, například vlivem nepozornosti studenta (Corder, 1975, s. 204; české ekvivalenty přejímám od Šindelářové a Škodové, 2012, s. 89). Nicméně toto kognitivistické členění, které vychází z Chomského rozlišení kompetence a performance (Chomsky, 1965, s. 4), je pro výzkum interakce ve třídě obtížně aplikovatelné, protože povaha nasbíraných dat neumožňuje jednoznačně odlišit jazykové struktury, které si studenti již osvojili a pouze je ve frontální výuce špatně použili, od jazykových

84 Tato technika spočívá v zopakování části původní výpovědi učitelem, přičemž student má doplnit správný tvar, před jehož vyslovením učitel zastaví. O této technice konverzačněanalytický výzkum pojednává jako o záměrně nedokončené výpovědi (Koshik, 2002; Margutti, 2010).

struktur studenty ještě neosvojených.⁸⁵ Z tohoto hlediska se pro didakticky orientovaný výzkum interakce ve frontální výuce zdá přijatelnější zabývat se tím, jak učitelé zacházejí s chybami, konkrétně například jaké možnosti poskytují studentům k tomu, aby se do procesu opravy zapojili. V tomto ohledu hraje důležitou roli přítomnost tříslložkové sekvence (IRE) a učitelovo odkládání hodnotícího tahu (ukázky 6.2–6.5).

Poznatky prezentované v této kapitole je možné usouvztažnit s poznatky a principy z programovaného učení, které podrobně rozpracovává problematiku zpětné vazby a oprav (Kulhavy & Wager, 1993; Kulič, 1971; k širším souvislostem a novějším aplikacím viz Bertrand, 2003, s. 179–212; Hattie & Gan, 2011). V tomto ohledu je relevantní zejména práce Kuliče (1971, s. 101–129), který v procesu reakce na chybu vyděluje tři kroky: identifikace (případně pouze detekce) chyby, interpretace a korekce. Například tím, že učitel dá studentovi najevo, že jeho odpověď je nesprávná (například výše zmíněným pozdržením hodnotícího tahu), dochází k pouhé detekci chyby. Naproti tomu poskytnutím korektivu, například v podobě správné výslovnosti slova v cizím jazyce (ukázky 6.1 a 6.6), dostává student nejen informaci, že jeho odpověď byla nesprávná, ale také vzor správné odpovědi – jedná se tedy o identifikaci chyby. V některých ukázkách mluvčí vedle detekce a identifikace chyby v interakci realizovali též interpretaci chyby, jejíž součástí je určování příčin chybné odpovědi a odhalení místa neporozumění nebo chybné operace. K tomu vyučující používala například záměrně nedokončenou výpověď (ukázka 6.2), kterou studenta navedla k chybnému slovu. Jinou formou interpretace chyby bylo to, že účastníci chybnou operaci pojmenovali (ukázka 6.3, řádky 8 a 10). Pokud jde o samotnou opravu chyby, upozorňuje Kulič (1971, s. 127–129) jednak na důležitost zdůvodnění správné odpovědi (explicitní korekci a vysvětlení problematického jevu lze pozorovat například v ukázce 5.3), jednak na význam autokorekce (opravu samotnými studenty). Jiný model představují například Kulhavy a Stock (1989, s. 284–288), kteří rozlišují verifikaci (ta odpovídá detekci u Kuliče, 1971) a rozvedení (anglicky *elaboration*) zpětné vazby, které se může skládat z informací různého typu.

85 V sekvencích, kde se chyba vyskytla, totiž studenti typicky pronesli pouze několik replik, ze kterých lze jen těžko usuzovat na povahu chyby. I pokud student ve cvičení vyplnil nebo vybral nesprávný tvar (ukázky 5.3, 6.2, 6.3 a další), není zřejmé, zda to bylo například v důsledku nepozornosti, nebo na druhé straně neznalosti. To, že ukázka zachycuje, že student byl schopný sám svou chybu opravit, ještě neznamená, že danou znalostí disponoval, protože při opravě mohl například volit jinou z nabízených možností, aniž by se jednalo o aplikaci pravidla zakládajícího správnou odpověď.

Uvedené dokládá možnost skloubení výzkumu v pedagogice, resp. oborové didaktice, s konverzační analýzou. Pokud je jedním z cílů oborové didaktiky empiricky zkoumat procesy vyučování a učení, pak zejména v oblasti opravování chyb (a oprav obecně) nabízí konverzační analýza mikroperspektivu, která může prohloubit a obohatit existující didaktická zjištění plynoucí například z výzkumu založeného na pozorování výuky nebo na programovaném učení.

7

Střídání kódů ve frontální výuce

Střídání kódů označuje takové jazykové chování, v němž mluvčí v interakci přecházejí z jednoho kódu (tj. jazyka nebo jeho variety) do jiného (Auer & Eastman, 2010, s. 86; Muysken, 2011, s. 301–304). I když v minulosti bylo na střídání kódů nahlíženo spíše jako na projev výpadku znalosti jazyka, paměti nebo pozornosti a mohlo být považováno i za znak jazykové degenerace, dnes přijímají výzkumníci střídání kódů jako systematický a smysluplný jev, který si zaslouží výzkumnou pozornost.

V této kapitole analyzuji, jak mluvčí ve frontální výuce střídali kódy, tj. jak přepínali mezi angličtinou a češtinou. Analýza staví na pojetí střídání kódů jako potenciálních kontextualizačních vodítek, která mluvčí používají, aby jimi signalizovali změny v probíhající interakci. O těchto východiscích pojednávám podrobněji v [oddíle 7.1](#). Následně analyzuji, jak mluvčí střídali angličtinu a češtinu v opravných sekvencích ([oddíl 7.2](#)), jak střídáním kódů signalizovali odbočení od probíhající činnosti ([oddíl 7.3](#)) a jak používali střídání kódů při práci s významem slov ([oddíl 7.4](#)).

7.1 Východiska⁸⁶

Střídání kódů lze výzkumně uchopit ze strukturního, psycholingvistického nebo sociolingvistického hlediska (Bullock & Toribio, 2009, s. 14–17; srov. Muysken, 2011, s. 304–313), přičemž se v této kapitole zaměřím pouze na sociolingvistickou perspektivu, konkrétně na tzv. sekvencní přístup, ve kterém výzkumník nahlíží na interakci pohledem konverzační analýzy (např. Auer, 1995, 1998; Auer & Eastman, 2010).⁸⁷

86 Tento oddíl je upravenou a doplněnou verzí teoreticko-přehledové části jiného textu (Tůma, 2017).

87 Jinou, v sociolingvistickém výzkumu rovněž rozvinutou, perspektivou je model příznakovosti (někdy též označovaný jako symbolický přístup) Myers-Scottonové (např. Myers-Scotton, 1998). Střídání kódů je v něm vnímáno ve světle práv a povinností mluvčích jako členů příslušných komunit – střídání kódů v interakci tedy odráží makrosociální struktury. Vedle toho se v posledních letech rozvíjí i přístup zvaný translanguaging, který staví na předpokladu, že mluvčí nepřepínají mezi jazyky, ale v interakci používají jeden jazykový repertoár, který se skládá z integrovaných jazykových prvků (García & Li Wei, 2014). Těmito dvěma přístupy se zde nezabýváme.

Sekvenční přístup vychází z předpokladu, že volba jazyka v konkrétní replice nebo její části má vliv na volbu jazyka v navazující replice. Mluví si v interakci navzájem dávají najevo (tj. signalizují a zároveň interpretují) například to, kdo s kým právě hovoří a v jakých účastnických rolích, o čem právě hovoří, co právě dělají nebo jak se jeden ke druhému staví (Auer, 2014, s. 160–161). Tyto procesy lze označit jako kontextualizaci, kterou mluvčí v interakci realizují používáním tzv. kontextualizačních vodítek (Gumperz, 1982, 1992a, 1992b; česky též Auer, 2014, s. 129–139), do kterých mohou spadat nejrůznější verbální a neverbální prostředky. Gumperz (1992a, s. 231) konkrétně uvádí prozódii, paralingvistické prostředky, výběr lexika nebo právě střídání kódů. Například Auer (1992, s. 4–21) ukazuje, jak bilingvní mluvčí kontextualizovali (tj. indikovali, signalizovali) přechod od hádky o tom, kdo bude říkat další vtip, k samotnému vyprávění vtipu, pomocí přepnutí z němčiny do italštiny. Střídání kódů jako kontextualizační vodítko (podobně jako prozódie) dotváří obsah výpovědi, avšak samo o sobě obsah nenes (Gumperz, 1992b, s. 50).

Rozpracovanost a použitelnost sekvenčního přístupu lze doložit například vznikem monotematického čísla časopisu *Journal of Pragmatics* (37/3), které se věnuje této problematice. Pokud jde o střídání kódů ve výuce, situaci mapuje několik přehledových studií (např. Ellis, 2008, s. 803–806; Lin, 2013; Martin-Jones, 1995, 2000). Existuje řada aktuálních konverzačněanalytických studií z výuky cizího jazyka (např. Hazel & Wagner, 2015; Sert, 2015, s. 112–133).

Výzkum střídání kódů se v Česku zaměřuje na variety češtiny (např. Čmejrková & Hoffmannová, 2011, s. 289–309, 437–448; pro shrnutí starších výzkumů srov. Sgall, Hronek, Stich, & Horecký, 1992) nebo na přepínání mezi češtinou a slovenštinou (např. Sloboda, 2005). Z výzkumů, které se zabývají přepínáním mezi mateřským a cizím jazykem, lze zmínit studii Černé (2015) o používání češtiny a němčiny v interakci mezi dětmi z české a německé základní školy na výletě, studii Janíka (2017) o tom, jak učitelé používají ve výuce němčiny angličtinu, nebo studii Tůmy (2017) o střídání češtiny a angličtiny ve výuce angličtiny u učitelů-expertů.

7.2 Střídání kódů v opravných sekvencích

Mluvčí ve frontální výuce v záznamech běžně používali střídání kódů k iniciování nebo k realizování opravných sekvencí. V tomto oddíle nejprve pojednám o střídání kódů, pomocí kterého studenti iniciovali nebo prováděli opravné sekvence při zaměření na komunikaci. Poté pojednám o tom, jak Eva používala střídání kódů k (opětovné) iniciaci při zaměření na přesnost.

Následující ukázka ilustruje, jak Michal přepnutím do češtiny inicioval opravu, když měl obtíže s vyjádřením své myšlenky v angličtině. Ukázka pochází z diskuse o environmentálních a sociálních problémech, konkrétně o dopadech letecké dopravy na životní prostředí.

Ukázka 7.1

Jak to říct (zaz5, 1:06:42–1:07:30)

- 1 Mich: I like travelling a:nd I thin:k e:h travelling
- 2 (1.4) °**jak (to) říct**° (2.2) travelling (.) better
- 3 by (.) e::r (2.2) e:h (3.2) °>**nevím jak mám říct**
- 4 **že je lepší je cestovat jakože jinak než (.)**
- 5 **letadlem, (že)**<°
- 6 Eva: mhm? (1.1) so you can use different?
- 7 Mich: different e:r
- 8 (2.2)
- 9 (.): °transport°
- 10 Mich: [transport]
- 11 Eva: [means of trans]port, mhm, [for example]
- 12 Mich: [(>means of transport<)]
- 13 Eva: what would you (.) [suggest.]
- 14 Mich: [for example] train.
- 15 Eva: train, mhm, [okay, m]hm. (1.5) mhm. (0.7)
- 16 Mich: [(°like this°)]
- 17 Eva okay, fine, e:h anybody else (.) would like to say
- 18 something?

Ve svém příspěvku do diskuse Michal mluvil o cestování, nicméně jeho replika na řádcích 1–5 obsahovala řadu hezitačních zvuků (*er, eh*) a pauz. Na řádce 2 Michal poprvé přepnul do češtiny, aby řečnickou otázkou *jak to říct* vyjádřil své obtíže. Toto přepnutí lze z pohledu průběhu jeho repliky interpretovat jako součást sebeopravy, protože se následně znovu pokusil o formulaci svého příspěvku do diskuse. Z pohledu probíhající interakce Michal tím, že na řádce 2 přepnul do češtiny a vyjádřil česky své obtíže, verbalizoval svůj problém s produkcí cílového jazyka a zároveň si tím vytvořil prostor pro následný pokus o reformulaci v angličtině. Podobné případy, kdy studenti cizího jazyka při problémech s jeho produkcí přepínají do jiného jazyka, ve kterém vyjádří, že mají potíže, dokumentují i jiní autoři (např. Liebscher & Dailey-O’Cain, 2005, s. 238–241).

Michal následně relativně tišším hlasem pronesl, že neví, jak má říci, že je lepší cestovat jinak než letadlem (řádky 3–5). Tuto repliku interpretovala Eva jako iniciaci opravy a nabídla mu začátek možné (re)formulace jeho myšlenky v angličtině formou záměrně nedokončené výpovědi (*you can use different*, řádek 6). Na to Michal navázal zopakováním slova *different*, avšak následoval další problém s produkcí, na který lze usuzovat z přítomnosti hezitačního zvuku a další pauzy v jeho replice (řádek 8), po které někdo nabídl slovo *transport*, což potvrzuje interpretaci, že na řádce 7 měl Michal obtíže při produkci, nebo spíše s dokončením nabídnutého začátku věty. Následovala výměna mezi Evou a Michalem, ve které společně dokončili větu *you can use different means of transport, for example train*. Četné překryvy replik na řádcích 9–16 způsobilo to, že Michal ihned po dokončení výpovědi Evy (a jiného mluvčího na řádce 9) opakoval nabídnutá slova, aby dokončil svůj příspěvek do diskuse v angličtině.

Určit přesný konec opravné sekvence, kterou Michal inicioval na řádcích 3–5 tím, že přepnul do češtiny a pronesl *nevím jak mám říct že [...]*, je obtížné, protože během provádění opravy se mírně pozměnil zdroj obtíže, respektive zdroj obtíže je v ukázce mnohoznačný. Z pohledu Michalovy repliky na řádcích 3–5 bylo pro něj problémem říci anglicky *lepší je cestovat jakože jinak než letadlem* (řádky 4–5). Oprava této obtíže končí na řádce 12, kde Michal zopakoval *means of transport*. Nicméně tento konec opravné sekvence vznikl v překryvu s replikou Evy, která Michalovu myšlenku rozšířila o návrh na exemplifikaci, což

podporuje interpretaci, že opravovaný problém byl obecnější: Michal měl potíží přispět do diskuse v angličtině. Na řádce 14 Michal tuto interpretaci přijal tím, že doplnil příklad. Z tohoto pohledu končí opravná sekvence na řádcích 15–16, na kterých Eva i Michal (v překryvu replik) Michalův příspěvek do diskuse uzavřeli. Tato opravná sekvence je zajímavá z hlediska sociální povahy učení a kognice, a proto se k ní stručně vrátím na konci knihy v **oddíle 9.2.1**.

Podobně jako Michal v ukázce 7.1 na řádcích 3–5 iniciovala opravnou sekvenci i Věra v následující ukázce. Během diskuse o tom, jaké chyby dělají učitelé při výuce, v ní Věra chtěla zdůvodnit svůj předchozí výrok a říci, že žáci nedávají pozor.

Ukázka 7.2

Já nevím jak se řekne dávat pozor (zaz1, 1:14:30–1:14:55)

1 Věr: um because the pu- pupil don't (1.3) maybe

2 (7.3)

3 °>**já nevím jak se řekne dávat pozor.**<°

4 (): pay atten[tion]

5 Eva: [pay] attention.

6 Věr: £pay attention£ (hh)=

7 Eva: =pay attention, mhm.

Oproti opravné sekvenci analyzované u ukázky 7.1 je zde zdroj obtíže užší – byl jím Věřin problém s produkcí fráze *dávat pozor* v angličtině.⁸⁸ Podobně jako Michal v ukázce 7.1 i Věra opravnou sekvenci iniciovala po dlouhé pauze tím, že přepnula do češtiny a verbalizovala zdroj obtíže. Na to zareagoval jiný mluvčí anglickým ekvivalentem, který Eva v překryvu replik zopakovala. Věra pak na řádce 6 s pobaveným tónem dokončila původní myšlenku, čímž opravnou sekvenci ukončila; Eva její odpověď přijala (řádek 7).

Ukázka 7.2 je dalším příkladem realizace opravné sekvence typu hledání slov, o které jsem pojednal v **oddíle 6.3**. V sekvencích, ve kterých se mluvčí zaměřovali na komunikaci, studenti iniciovali tento typ oprav tak, že při vzniklé obtíži tišším hlasem pronesli buď rovnou český ekvivalent hledaného slova (ukázka 6.9), výrok metajazykového

88 Věra na řádce 3 deklaruje, že neví, jak se řekne *dávat pozor*, což lze interpretovat i jako neznalost.

charakteru v angličtině doplněný českým ekvivalentem hledaného slova (např. *I would say nápadnější?*, ukázka 6.10) nebo sdělením zdroje obtíže v češtině (ukázka 7.2). Tento třetí případ je z hlediska střídání kódů nejzajímavější, protože přepnutím do češtiny (společně se snížením hlasitosti) v něm mluvčí dává najevo, že iniciuje opravnou sekvenci.

Uvedené ukázky obsahují příklady toho, jak pomocí přepnutí do češtiny mluvčí při zaměření na komunikaci signalizovali problémy při produkci cílového jazyka. Jedním typem takového přepínání v zápnech bylo to, že student uprostřed své repliky přepnul do češtiny a produkcí výrazu typu *jak to říct* verbalizoval závažnost svých obtíží. Tímto přepnutím kontextualizoval následnou sebeopravu, která proběhla v angličtině (např. řádek 2 v ukázce 7.1). Druhým typem střídání kódů byla iniciace opravné sekvence, kterou student realizoval ve spolupráci s Evou a případně ostatními. Ukázka 7.1 (od řádku 3) ukazuje složitější sekvenci, při které bylo zdrojem obtíže vyjádření či dokončení myšlenky v angličtině. Specifickým případem jsou opravné sekvence typu hledání slova. Kromě možností, které jsem podrobněji popsal v [oddíle 6.3](#), studenti tyto sekvence iniciovali také přepnutím do češtiny (ukázka 7.2).

Výše uvedená použití střídání kódů se vyskytovala v sekvencích, v nichž se mluvčí zaměřovali na komunikaci. V těchto sekvencích střídání kódů používali výhradně studenti. Naproti tomu Eva běžně přepínala do češtiny v sekvencích, v nichž se mluvčí zaměřovali na přesnost.

Pomocí střídání kódů Eva zejména prováděla opětovnou iniciaci v rámci třísložkových výměn (IRE), pokud nikdo neodpovídal, případně odpovědi studentů nekorespondovaly s jejím didaktickým zaměřením. Typickou ukázkou toho je následující transkript, který zachycuje, jak probíhala část výkladu pravidla pro tvoření výrazů označujících příslušníky národnosti v angličtině. Před začátkem ukázky Eva sdělila, že se jedná o pravidlo, které se týká národností, jejichž výslovnost končí na /č/ nebo /š/. Na tabuli přitom napsala příklady *French, Spanish* a *English*.

Ukázka 7.3

Když máte přídavný jméno a chcete vytvořit jakoby skupinu těch lidí
(zaz10 1:16:08–1:17:03)

- 1 ((Eva dopisuje na tabuli, pak se otočí do třídy))
2 Eva: so how would you make er the name of the people,
3 (0.6) °>of this country<°.
4 (2.0)
5 Eva: how would you make the name of the people **jak byste**
6 **to vytvořili ten název těch (.) lidí, kteří žijí (.)**
7 **Francouzi (.) Španělé e:r Angličané?**
8 (2.0)
9 Eva: what shall I add?
10 (1.2)
11 (:): people (hh)
12 Eva: (hheh) people mhm, or?
13 (1.2)
14 Eva: **když máte přídavný jméno a chcete vytvořit jakoby**
15 **skupinu těch lidí, třeba chudí.**
16 (0.5)
17 **jak to vytvoříte? máte poor=**
18 (:): =people.
19 (1.4)
20 ((všichni včetně Evy se společně zasmějí))
21 Eva: £the poor£. e::r article. so just add the article.
22 + píše na tab. + dívá se do třídy
23 <the French (.) the Spanish (.) the English.>
24 + dívá se na tab. + dívá se do třídy
25 **Španělé, Francouzi, Angličané. (2.8) (who else,)**
26 (2.2) Dutch, the Dutch for example.
27 ((píše na tabuli)) the British. ((píše na tabuli))
28 okay? so this is the first rule.

V ukázce se Eva pomocí kladení otázek snažila interaktivně získat od studentů odpověď v podobě pravidla pro to, jak se tvoří označení pro obyvatele určitého státu z adjektiva (národnosti), tedy gramatického pravidla částečné konverze adjektiva v substantivum. Otázku Eva nejprve položila v angličtině (řádky 2–3), nicméně nikdo neodpověděl. Eva se následně pokusila o opětovné položení otázky v angličtině, ale po doslovném zopakování začátku původní otázky přepnula do češtiny. Produkováný obsah české části repliky na řádcích 5–6 je prakticky stejný

jako v angličtině, na řádku 7 Eva doplnila český překlad pro příslušníky dané národnosti. Ani na tuto iniciaci nikdo neodpověděl. Nakonec Eva formulovala svou otázku konkrétněji. Tato konkretizace otázky mohla být důvodem toho, proč Eva přepnula zpět do angličtiny – na řádku 9 se zeptala, co má k daným slovům přidat (*what shall I add?*), načež jeden ze studentů odpověděl *people*. Následným hlasitým výdechem dal tento mluvčí najevo, že jeho odpověď pravděpodobně ne zcela odpovídala gramatickému pravidlu, které se Eva snažila vyvodit, což Eva potvrdila tím, že odpověď jednak přijala a jednak vybídla ještě k jiné odpovědi. Jelikož nikdo neodpověděl, pokusila se Eva znovu formulovat dotaz v češtině na jiném příkladu než na národnostech (řádky 14–17), nicméně i v tomto případě její pokus vedl k tomu, že studenti odpověděli stejně jako na řádku 11. To vysvětluje následný smích všech přítomných (řádek 20). Nakonec Eva sama pravidlo dokončila: nejprve sama pobaveným tónem zodpověděla svou otázku z řádku 17, poté sdělila, že se v tomto případě přidává určitý člen, a následně doplnila anglické označení pro příslušníky národností, které měla napsané na tabuli.

Ačkoliv v tomto případě nevedla opakovaná reformulace otázky ke zdárnému vyvození pravidla pro částečnou konverzi adjektiva v substantivum s určitým členem, z ukázky je patrné, že poté, co na původní otázku v angličtině studenti neodpověděli, přepnula Eva do češtiny a otázku položila znovu (na řádku 7 s doplněním příkladů v češtině). Toto přepnutí do češtiny lze interpretovat jako opravu předchozí otázky (problémem zde bylo, že studenti na otázku na řádku 2–3 neodpověděli). Takové použití střídání kódů, kterým učitelé produkují obdobnou otázku v jiném jazyce, pokud nikdo na jejich původní otázku neodpověděl, se ve výuce cizích jazyků vyskytuje běžně, jak potvrzují podobné analýzy jiných autorů (Sert, 2015, s. 113–117; Ůstünel & Seedhouse, 2005, s. 313–315).

Opětné přepnutí do češtiny na řádku 14 představuje poslední pokus Evy o přeformulování otázky ve světle jejího didaktického cíle formulovat gramatické pravidlo pro konverzi adjektiva v substantivum pomocí určitého členu. Vzhledem k tomu, že předchozí odpověď studentů toto pravidlo neodrážela, se Eva pokusila vyvodit příklad použití stejného pravidla na jiném adjektivu (řádek 14).⁸⁹ Z pohledu předchozí odpovědi studentů lze toto přerámcování otázky interpretovat jako

89 Nabízí se otázka, zda studenti gramatické pravidlo, které bylo předmětem analyzovaných výměn, znali. Z transkriptu to není zcela zřejmé: je možné, že studenti gramatické pravidlo znali, ale nepochopili otázky Evy a odpovídali opisem, nebo pravidlo neznali, a proto nabízeli opisnou odpověď.

opravu po následné replice (Schegloff, 1992). Eva totiž položila otázku (*what shall I add?*, řádek 9), nicméně z následné odpovědi studentů bylo zřejmé, že odpovídají jinak (řádek 11 představuje z pohledu otázky *what shall I add?* následnou repliku). Proto Eva svou formulaci otázky opravila, čímž se pokusila dosáhnout svého původního cíle, jak je evidentní z jejich otázek a z odpovědi, kterou nakonec na řádcích 21–28 sama poskytla. Jak uvádí Schegloff (1992), oprava po následné replice představuje důležitý nástroj, který mluvčí používají k dosahování vzájemného porozumění.

Ukázka 7.3 zachycuje opakovanou (opravenou) iniciaci v rámci tříslůžkové výměny (IRE). Kromě toho Eva také běžně přepínala do češtiny v posledním kroku těchto tříslůžkových výměň, čímž signalizovala odbočení od přijetí odpovědi studenta k (do)vysvětlení, jak ukázu v **dalším oddíle**.

7.3 Střídání kódů signalizující odbočení od aktuální činnosti

Následující ukázka zachycuje kontrolu odpovědi v písemném cvičení, do kterého měli studenti doplňovat anglická zájmena *each* nebo *every*. Ukázce předcházela řada nesprávných odpovědí, protože studenti měli tendenci doplňovat do vět anglické *each*. Tuto odpověď uvede i Věra na řádce 3.

Ukázka 7.4

Zase všichni by to měli nosit (zaz10, 0:49:58–0:50:27)

- 1 Eva: er Věrka?
- 2 Věr: car seat (.) belts save lives. each driver should
- 3 wore (.) wear (.) one.
- 4 (1.6)
- 5 (.): every= ((vysloví několik studentů téměř jednohlasně))
- 6 Eva: =every, mhm,
- 7 (0.6) ((ve třídě je ruch))
- 8 Eva: **zase všichni by to měli nosit. (1.0) ano? rozumíte**
- 9 **tomu? když si tam (.) lze dosadit vlastně to (.)**
- 10 **všichni, když máte na mysli vlastně tu skupinu**
- 11 **jakoby celek ty (.) jednotlivé členy jako celek,**
- 12 **tak tam e::r spíš dejte to every. zase bych mohla**
- 13 **řít (.) all drivers should wear one. Zuzana?**

Začátek ukázky (řádky 2–6) dobře ilustruje vazbu střídání replik při zaměření mluvčích na přesnost na realizaci opravy nesprávné odpovědi (k tomu podrobněji viz **oddíl 6.2**, stejný typ opravy zachycuje také ukázka 6.5). Na řádce 6 Eva přijala opravenou odpověď a po krátké pauze svůj hodnotící tah rozšířila. Ruch ve třídě na řádce 7 byl způsoben především tichými komentáři studentů a pozorovatelným gumováním jejich nesprávných odpovědí (není zachyceno v transkriptu).

Vzniklý ruch i to, že studenti viditelně měli problém s doplňováním zájmen *each* a *every* do vět, mohly být důvody toho, proč Eva na řádce 8 přepnula do češtiny, aby doplnila vysvětlení pravidla pro používání zájmena *every* a ve světle tohoto pravidla přeformulovala větu ze zadání pomocí zájmena *all*. V česky produkované části repliky (řádky 8–13) tedy Eva odbočila od kontroly odpovědí k výkladu a dovysvětlení učiva. Začátek tohoto odbočení Eva signalizovala přepnutím z angličtiny do češtiny (řádek 8). Tím, že Eva na řádce 13 přepnula zpět do angličtiny (uvedla jiný příklad v angličtině a vyvolala Zuzanu použitím nominativu), se vrátila ke kontrole cvičení.

Podobným způsobem používala Eva střídání kódů také v místech vytvořených typicky po kontrole cvičení otázkou *do you have any questions?*, kterou v následující otázce položila po dokončení poslechového cvičení, které se týkalo neverbální komunikace.

Ukázka 7.5

Se vždycky zaměříte na to, co je důležité (zaz4 0:42:15–0:42:57)

- 1 Eva: any questions?
- 2 (1.4)
- 3 Eva: **prosím vás v těch větách, protože to budete mít**
- 4 **také v testu, tento typ cvičení, se vždycky zaměříte**
- 5 **na to, co je důležité, (.) když tam máte nějaký**
- 6 **zápor, třeba v té jedničce (.) doesn't matter, tak**
- 7 **sledujte, jestli (.) >vlastně ta věta je hrozně**
- 8 **dlouhá ale vy tam z toho musíte< vypíchnout to,**
- 9 **co máte sledovat, ano? takže ne people always believe**
- 10 **your words, ale nonverbal communication doesn't**
- 11 **matter, sledujte, jestli matters nebo doesn't matter.**
- 12 **to samé, když máte třeba v té trojce (.) eh watch the**
- 13 **video of your presentation with the sound turned off.**
- 14 **co byste tam (.) co je tam podstatné?**

- 15 (0.4)
 16 (): turned off=
 17 Eva: =turned off, turned on, turned off, **takže to sledujte.**
 18 **>zkuste si vždycky ty věty přečíst a< (1.1) podtrhnout**
 19 **si třeba, co byste tam měli s- na co byste se měli v**
 20 **tom poslechu zaměřit.** okay? fine. any questions?

Poté, co Eva otevřela prostor pro dotazy studentů k poslechovému cvičení, nikdo nereagoval. Následně přepnula Eva do češtiny a studentům přiblížila jednu ze strategií, jak přistupovat k poslechovému cvičení. Tato strategie spočívá v určení podstatné části zadaných výroků, což může pomoci studentům lépe se zaměřit na to, co mluví na záznamu říkají. Uvedenou strategii exemplifikovala na výrocih, o kterých měli studenti předtím v poslechovém cvičení rozhodnout, zda jsou pravdivé, nebo nepravdivé. U jednoho výroku se zeptala na jeho podstatnou část (řádek 14). Následovala reakce jednoho ze studentů, po které Eva ještě shrnula a doplnila své doporučení.

V ukázce 7.5 Eva na řádcích 3–20 odbočila od místa k přijímání studentských dotazů k poučení o jedné z poslechových strategií. Odbočení signalizovala Eva na řádku 3 přepnutím do češtiny. Na řádcích 6–17 sice mluví přepínali do angličtiny, ale jednalo se o citace výroků z poslechového cvičení nebo o jejich modifikace (např. *turned on, turned off* na řádku 17), které nebyly prostředkem interakce, ale jejím předmětem. Odbočku ukončila Eva použitím bivalentních *okay* a *fine*⁹⁰, které v transkriptu již přiřazuji k angličtině. Vyslovením *any questions?* na konci řádku 20 Eva definitivně přešla zpět do angličtiny, čímž kontextualizovala návrat k tomu, že studenti mohli položit otázky. Přepnutí jazyka v této ukázce tedy signalizuje přechod od jedné činnosti k jiné, resp. návrat k původní činnosti.

Vedle těchto odbočení na konci cvičení, která Eva kontextualizovala přepnutím do češtiny, Eva ještě používala střídání kódů k řízení třídy během frontální výuky, jak dokládá následující ukázka.

90 Jako bivalentní výrazy lze označit taková slova nebo výrazy, které je možné zařadit do jednoho a stejně tak i do druhého jazyka (Woolard, 1998, s. 7).

Ukázka 7.6

Já asi počkám (zaz3, 0:06:14–0:06:33)

- 1 ((pípnou dveře a přijde Pavlína))
- 2 Eva: [a:nd eh if it's a regular verb]
- 3 [((ve třídě je ruch, jak si Pavlína sedá))]
- 4 Eva °**já asi počkám**°
- 5 (7.5)((ve třídě je ruch))
- 6 (2.4)
- 7 Eva: so if it is a regular verb, so what is the past
- 8 participle, **Ivo**.

Ukázka zachycuje, jak během výkladu (opakování tvarů pravidelných a nepravidelných sloves v angličtině) do třídy přišla Pavlína. Tím, že se musela posadit, sundat si bundu a připravit věci na seminář, vznikl ve třídě ruch (řádky 3, 5). Eva tedy přerušila výklad v angličtině (řádky 2 a 7–8), přepnula do češtiny a řekla *já asi počkám*, což v dané situaci mohlo být interpretováno buď jako pouhé okomentování toho, co následně udělá, nebo jako pokyn k tomu, aby se třída ztišila. Po ztišení třídy Eva přepnula zpět do angličtiny a pokračovala v původním výkladu. V ukázce 7.5 Eva přepnutím do češtiny signalizovala odbočení od probíhajícího výkladu k řízení třídy. Přepnutím zpět do angličtiny Eva signalizovala návrat k původní činnosti. Ačkoliv se odbočení od původní činnosti, která jsem popsal v tomto oddíle, vyskytovala v pořízených záznamech běžně, odbočení posledního typu (tj. k řízení třídy) se v záznamech vyskytovala spíše vzácně.

Z hlediska sekvenční organizace realizovali mluvčí odbočení jako postranní sekvence (anglicky *side sequences*), při kterých aktuálně probíhající činnost pozastavili a nahradili ji jinou činností, přičemž došlo ke změně tématu nebo zaměření probíhající interakce (Jefferson, 1972, s. 312; viz také Čmejrková & Hoffmannová, 2011, s. 135, 142). Jak jsem uvedl výše, Eva signalizovala začátek a konec těchto odbočení pouhým přepnutím jazyků.

7.4 Střídání kódů při práci s významem slov

V zaznamenané výuce se vyskytovala řada situací, při kterých mluvčí pracovali s významem slov. Jedním z nástrojů, který mluvčí běžně používali, byla čeština, pomocí které vyjadřovali některé významy. V tomto oddíle se zaměřím na sekvence, které iniciovala a řídila Eva, protože byly v zaznamenaných datech běžné.

Následující ukázka zachycuje sekvenci, v níž Eva se studenty objasňovala význam slova *at risk of extinction*, které se vyskytlo jako šestá položka ve cvičení z pracovního listu.

Ukázka 7.7

Co jim hrozí – vyhynutí (zaz5, 0:52:13–0:52:30)

- 1 Eva: what about at (.) risk (.) of (.) extinction.
- 2 (1.0) **co to znamená**, at riks- risk of extinction.
- 3 in six. animals at riks (.) sorry, (0.6) <risk of
- 4 extinction.> (h)
- 5 (1.2)
- 6 (:): ehm
- 7 Eva: **co jim hrozí**.
- 8 (:): **vyhynutí**. ((více studentů téměř jednohlasně))
- 9 Eva: **vyhynutí. ano, vyhynutí**, mhm. fine.

V ukázce přepnula do češtiny Eva již na začátku výměny, když se zeptala, *co to znamená* (řádek 2). V iniciační replice (řádky 1–4) ještě navedla studenty k tomu, kde se slovo nachází, a dvakrát opravila své dva přefeky při vyslovování slova *risk*. Vzhledem k tomu, že nikdo ze studentů neposkytl adekvátní odpověď (řádek 6), Eva zopakovala na řádku 7 svou iniciaci tím, že zjednodušila otázku z obecnějšího *co to znamená* (řádek 2) na specifitější *co jim hrozí* (řádek 7). Na tuto otázku reagovala většina studentů jednoslovnou odpovědí (řádek 8), kterou Eva následně přijala.

Pomocí přepnutí do češtiny v ukázce Eva určila, že práce s významem fráze *at risk of extinction* proběhne v češtině, což je evidentní zejména z výměny na řádcích 7–9, kde na otázku Evy v češtině reagovali studenti rovněž česky. Eva následně odpověď studentů česky přijala a poté pokračovala v další činnosti (následovalo poslechové cvičení).

Sekvence, ve kterých Eva přepnula do češtiny již ve své otázce na význam slova, se v záznamech objevovaly většinou v souvislosti s tím, že Eva opětovně pokládala a přeformulovala svou otázku (srov. s ukázkou 7.3). Běžnější nicméně bylo, že Eva položila anglicky otázku na význam slova a studenti odpověděli českým překladem, jak zachycují následující tři ukázky.

Ukázka 7.8

Zotavit se (zaz7, 0:33:13–0:33:23)

- 1 Eva: and the last one (.) to recover? recover? do you
- 2 understand recover? [>what's the meaning?<]
- 3 Mar: [zotavit se] nebo=
- 4 Eva: =zotavit se, výborně, zotavit se. mhm? Sofie, would
- 5 you finish it please.

Ukázka 7.9

Zahanbený (zaz8, 1:08:47–1:08:59)

- 1 Ale: embarrassed (2.3) °negative?°
- 2 Eva: negative, and what's the meaning?
- 3 (1.2)
- 4 (: zahanbený.
- 5 Eva: zahanbený, >trapně cítícíse zam-hambeně trapně
- 6 v rozpacích<, mhm? Dana?

Ukázka 7.10

Jako podporovací (zaz4, 0:40:05–0:40:19)

- 1 Eva: and she said (.) supportive friend. what would
- 2 be, or who would be (.) supportive. (0.9)
- 3 what does it mean, supportive.
- 4 (1.7)
- 5 (: °jako podpo(rovací)?°
- 6 Eva: mhm? so helpful, mhm, you can also say helpful.

V ukázkách 7.8–7.9 se Eva ptala studentů na význam slov, která se vyskytla v textech, které studenti četli (ukázka 7.8) nebo poslouchali (ukázka 7.10); slovo *embarrassed* se objevilo ve cvičení, u kterého studenti měli označit dané pocity za kladné nebo záporné (ukázka 7.9). Všechny uvedené ukázky se skládají z otázky na význam slova, kterou položila Eva v angličtině (*do you understand recover?* v ukázce 7.8, *what's the meaning?* v ukázkách 7.8 a 7.9, *what does it mean* v ukázce 7.10) a po které studenti, kteří odpovídali, přepnuli do češtiny a význam slova uvedli tak, že řekli jeho český ekvivalent. Ve své následující replice Eva buď pokračovala v češtině, ve které studenti

odpovídali (ukázky 7.8 a 7.9), nebo rovnou přepnula do angličtiny a uvedla anglické synonymum (ukázka 7.10). V těchto ukázkách studenti přepnuli do češtiny, ve které odpověděli na otázku. Zpět do angličtiny přepnula Eva nejpozději po přijetí odpovědi studentů. Podobné sekvence, ve kterých studenti na dotaz učitele na význam slova překládají slovo do jiného (typicky mateřského) jazyka, se vyskytují i v jiných studiích (např. Hazel & Wagner, 2015, s. 160–161; Sert, 2015, s. 123–124).

Mohlo by se zdát, že dotazem na význam slova Eva iniciovala následné přepnutí do češtiny a překlad, nicméně studenti rovněž vyjadřovali význam slova v angličtině, jak dokládá následující ukázka, ve které se Eva ptala, zda studenti rozumějí slovesu *to gain*, které se objevilo v textu, jenž předtím četli.

Ukázka 7.11

Do you understand to gain? (zaz3, 1:15:16–1:15:38)

- 1 ((Eva jde k tabuli))
- 2 Eva: e::m do you understand to gain? (0.9) <what will
- 3 they have gained> (.) to gain something. (3.5)
- 4 + píše na tabuli
- 5 ((Eva se otočí do třídy))
- 6 (1.2)
- 7 (): to get?
- 8 Eva: to get, fine, excellent. this is formal.
- 9 you should (.) know (hh) this verb, (we'll)
- 10 + píše na tabuli
- 11 use it a lot.

Začátek ukázky je stejný jako v předchozích případech – Eva se zeptala, zda studenti slovu *gain* rozumějí. Někdo ze studentů uvedl anglické synonymum, které Eva následně přijala a uvedla doplňující komentář, že se jedná o formální výraz, který se hodně používá.

Z porovnání ukázek 7.8–7.11 a dalších podobných sekvencí, ve kterých studenti reagovali na anglicky pronesenou otázku na význam slova, lze vyvodit, že položením obecného dotazu na význam slova (např. *do you understand X?*, *what does X mean?*) Eva otevřela prostor pro odpověď, v níž studenti měli vyjádřit význam daného slova, což typicky učinili v češtině, ale v záznamech se vyskytují i sekvence, ve kterých význam studenti vyjádřili opisem nebo synonymem

v angličtině (např. ukázka 7.11). Kromě toho jsem při procházení záznamů vybral sekvence, ve kterých otázka Evy předpokládala pouze odpovědi v angličtině. Z předběžné analýzy těchto sekvencí, která leží mimo zaměření této kapitoly, vyplývá, že Eva pokládala takové otázky na význam specifictěji, například požadovala, aby studenti uvedli synonymum nebo se zeptala, zda by uměli slovo vysvětlit v angličtině (podobné zjištění předkládá i Sert, 2015, s. 124).

7.5 Diskuse

V této kapitole jsem pojednal o tom, jak mluvčí ve frontální výuce přecházeli z angličtiny do češtiny a zpět, aby tímto střídáním kódů signalizovali, že začínají nebo realizují opravu, aby odbočili od právě prováděné činnosti a aby pomocí češtiny pracovali s významem anglických slov.

Zjištění týkající se opravných sekvencí navazují na obsah **předcházející kapitoly** a rozšiřují ji. Studenti pomocí střídání kódů iniciovali a opravovali potíže s řečovou produkcí v anglickém jazyce a iniciovali sekvence spojené s hledáním slov, zatímco Eva přepnutím do češtiny kontextualizovala přeformulování své původní otázky, což dokládá, že účastníci ve frontální výuce opravovali problémy spojené se vzájemným porozuměním a produkcí (Macbeth, 2004). Pokud jde o opravování chyb při zaměření mluvčích na přesnost, v datech tyto opravy probíhaly v angličtině, k přepnutí do češtiny typicky docházelo při odbočení k výkladu v evaluačním tahu Evy (např. ukázka 5.3).

Z konverzačněanalytického i didaktického hlediska jsou zajímavé případy, kdy učitelé položí otázku v angličtině a studenti mlčí, případně odpoví jinak, než bylo didaktickým cílem učitele. V takových případech je běžné, že učitelé přeformulují svou otázku za použití jiného jazyka (v případě mého výzkumu češtiny, např. ukázky 7.3 a 5.5). Tento jev se vyskytuje i v jiných studiích (např. Sert, 2015, s. 113–117; Ůstünel & Seedhouse, 2005, s. 313–315) a z hlediska konverzační analýzy jej lze chápat jako opravu po následné replice (Schegloff, 1992). Z didaktického hlediska se jedná o strategii, pomocí které učitel může pomoci studentům jednak lépe porozumět otázce, jednak odpovědět, protože to, že jeden mluvčí položí otázku v jednom jazyce implikuje, že druhý mluvčí odpoví ve stejném jazyce (srov. s ukázkou 5.5).

Dále jsem v **oddíle 7.3** ukázal, jak mluvčí používali střídání kódů ke kontextualizaci odbočení od aktuální činnosti. Tato odbočení typicky iniciovala Eva, což souvisí s tím, že tato odbočení byla metajazykového charakteru nebo se týkala řízení třídy. Z didaktického hlediska lze označit ukázky 7.4–7.6 za doklad toho, že Eva do češtiny přepínala spontánně a že jí přepnutí do češtiny umožnilo pronést delší a složitější repliku (ukázky 7.4 a 7.5).

Také jsem stručně pojednal o tom, jak mluvčí pracovali s významem slov. Waringová et al. (2013) zjistili, že učitelé při těchto sekvencích realizují některé z následujících úkonů: (1) zaměří se na dané slovo, (2) uvedou slovo v nějakém kontextu, (3) zeptají se na vysvětlení nebo jej sami nabídnou, (4) uzavřou vysvětlení tím, že slovo zopakují. Ukázky 7.7–7.11 zachycují, jak Eva zaměřila pozornost na dané slovo typicky jeho zopakováním a poté vyzvala studenty, aby objasnili jeho význam. Uvedení kontextu slova nebylo vždy nutné, protože se slovo vyskytovalo v textu, který všichni měli před sebou (například ukázka 7.8), ale některé ukázky dokumentují, že Eva buď studenty odkázala na výskyt slova v textu (např. ukázka 7.7, řádek 3) nebo zopakovala větu či frázi, ve které se slovo vyskytlo (např. ukázka 7.10, řádky 1–2). Po odpovědi studentů Eva pokračovala v češtině (zde ukázky 7.8 a 7.9), nebo přepnula do angličtiny (ukázka 7.10).

Transkripty z frontální výuky, které jsem v této kapitole představil a analyzoval, ukazují, že mluvčí v interakci používali češtinu spontánně a smysluplně. Konkrétně hrála čeština důležitou roli při (sebe)opravách studentů, při práci s významem slov, a to jak ve výkladových sekvencích, tak i při opravných sekvencích, ve kterých mluvčí (studenti) realizovali opravné sekvence typu hledání slova. Kromě toho Eva přepínala do češtiny proto, aby realizovala odbočku od prováděné činnosti. To potvrzuje, že střídání kódů v interakci mnohojazyčných mluvčích představuje běžný jev.

Z pohledu didaktiky angličtiny uvedené ukázky a jejich rozbory ukazují, že mluvčí se běžně vztahovali k češtině, která pro ně představovala mateřský jazyk. To na jednu stranu potvrzuje příhodnost sociokulturní teorie (**oddíl 2.4.2**) jako východiska pro zkoumání procesů vyučování a učení (a též pro samotnou teoretizaci těchto procesů), protože tato teorie vnímá mateřský jazyk a další jazyky jako kulturní nástroje, které mohou procesy probíhající ve výuce obohatit. V tomto ohledu

Lze vyzdvihnout roli češtiny při objasňování významu slov (oddíl 7.4), při vysvětlování gramatiky (ukázky 7.3, 7.4) nebo seznamování studentů se strategiemi, které lze uplatnit při poslechovém cvičení (ukázka 7.5). Z didaktického hlediska lze hodnotit tyto ukázky jako efektivní, i když povaha této analýzy umožňuje analyzovat výuku z hlediska interakce, nikoliv z pohledu výsledků učení studentů (o problematice učení v interakci se zmíním v oddíle 9.2.1).

Zjištění z této kapitoly mohou přispět k debatě o roli mateřského jazyka ve výuce cizího jazyka. Z teorií osvojování druhého/cizího jazyka, metod vyučování cizího jazyka ani z metodických příruček a doporučení pro učitele cizích jazyků totiž nevyplývá jednoznačné doporučení, jakou roli by měl mateřský jazyk hrát – pohledy na tuto problematiku se historicky vyvíjely a někdy jsou zcela protichůdné (srov. Arnett, 2013; Cook, 2001; Copland & Neokleous, 2011; Nation, 1997; Turnbull & Arnett, 2002; k situaci v Česku např. Gráf, 2014). V empirické rovině tato kontroverze vedla k realizaci řady výzkumů. V Česku se problematikou používání češtiny a angličtiny ve výuce anglického jazyka zabývali například Najvar et al. (2011, s. 143–145; srov. Najvar, Janík, & Šebestová, 2013), kteří kvantifikovali počet slov a délku replik, které pronesli učitelé a žáci v češtině a v angličtině ve výuce na základních školách. Výsledky této analýzy, stejně jako podobná kvantitativní analýza používání angličtiny a češtiny ve frontální výuce angličtiny u učitelů-expertů (Tůma, 2016b) ukazují, že učitelé češtinu ve výuce angličtiny používají, nicméně mezi jednotlivými učiteli a jednotlivými analyzovanými učebními jednotkami existuje značná variabilita, což lze číst tak, že čeština má v českých školách ve výuce anglického jazyka své místo. V této kapitole jsem ukázal, že Eva a studenti používali češtinu spontánně a smysluplně, což je v ostrém kontrastu s názorem, který lze někdy pozorovat u laické i odborné veřejnosti, že ve výuce cizího jazyka je správné nepoužívat češtinu (Gráf, 2014, s. 154).

8

Referáty studentů a následné diskuse

Ve výuce, kterou jsem zaznamenal a analyzoval, studenti přednášeli své referáty (prezentace) v angličtině. Po jednotlivých referátech vždy následovala diskuse. I když je možné se se studentskými referáty setkat i ve výuce na nižších stupních škol, délka a forma prezentací, stejně jako prvky akademického jazyka, které se v zaznamenaných referátech studentů odrazily, jsou charakteristické spíše pro výuku na vysoké škole.

V této kapitole nejprve stručně shrnu existující výzkum v oblasti referátů studentů a souvisejících diskusí (oddíl 8.1). Následně v krátkosti pojednám o tom, jak Eva referáty ve výuce zadala a jak se studenti na přednes referátu v semináři připravovali (oddíl 8.2). Těžištěm kapitoly jsou následující oddíly. V nich analyzuji tři fáze, ze kterých se přednes referátů a související diskuse skládaly. Zabývám se tedy tím, jak účastníci zahajovali samotný referát a jak prezentující studenti mluvili a interagovali mezi sebou a s ostatními během přednesu (oddíl 8.3), jak účastníci přešli od přednesu referátu k diskusi a jak referující studenti interagovali s ostatními studenty ve třídě, kteří jim kladli otázky (oddíl 8.4), a nakonec tím, jak prezentující studenti diskutovali s Evou a jak účastníci diskusi ukončovali (oddíl 8.5).

8.1 Východiska

Ačkoliv jsou referáty studentů nedílnou součástí (nejen) vysokoškolské výuky, realizace těchto činností bývá podrobována výzkumnému snažení spíše marginálně. Zájem (především lingvisticky orientovaných) studií se soustřeďuje spíše na akademické prezentace na konferencích a související diskuse (např. Mauranen, 2002, 2013; Morell, 2015; Querol-Julián & Fortanet-Gómez, 2012; Ventola, Shalom, & Thompson, 2002; Wulff, Swales, & Keller, 2009), jejichž formát je v určitých aspektech podobný

referátům ve výuce. Z více pedagogicky či didakticky orientovaných výzkumů lze zmínit problematiku hodnocení v souvislosti se studentskými prezentacemi (např. Aryadoust, 2016; Suñol et al., 2016; Turner, Roberts, Heal, & Wright, 2013) nebo výzkumy související s výzkumem studentských referátů ve výuce cizího jazyka (např. Bunch, 2009; Kobayashi, 2015; Sundrarajun & Kiely, 2010; Yang, 2010). Konkrétně se v oblasti studentských referátů a následných diskusí badatelé zabývali například vyjádřením nesouhlasu (Argaman, 2015) nebo tím, jak studenti zdůvodnili výběr dat (Sunderland, 2004). Jiní autoři syntetizovali existující výzkumy a sestavili principy pro rozvíjení prezentačních dovedností (van Ginkel, Gulikers, Biemans, & Mulder, 2015). Někteří výzkumníci rovněž studovali problematiku diskusí v univerzitním prostředí (např. Benwell & Stokoe, 2002; Lee, 2017; Svinhufvud, 2015) a různé aspekty reflexe po odborné prezentaci nebo po klinické zkušenosti (např. Harris, Jervis-Tracey, & Keogh, 2013; Veen & Croix, 2016; Waring, 2014). V Česku se problematikou akademických prezentací zabývá z lingvistického hlediska například Zapletalová (2012, 2014, 2016). O studentských referátech rovněž pojednává etnografická studie Dvořáčkové et al. (2014).

Autoři některých z výše uvedených kvalitativně orientovaných studií (Argaman, 2015; Benwell & Stokoe, 2002; Sundrarajun & Kiely, 2010; Svinhufvud, 2015; Veen & Croix, 2016; Waring, 2014) používají ve svých výzkumech konverzační analýzu, na které stavím i v této kapitole.

Ačkoliv studenti mohou své referáty předem připravit a nacvičit, jejich přednesení před třídou zahrnuje vždy určitou míru improvizace, zvláště pokud se jedná o referát přednesený více lidmi. Následné diskuse jsou dopředu stěží předvídatelné. Referáty i následné diskuse tak představují pro studenty určitou výzvu, zvláště, pokud tyto události mají probíhat v cizím jazyce. To je i důvodem, proč má hlubší studium interakce při přednesu referátu a při následné diskusi smysl.

8.2 Předmět studentských prezentací a příprava na prezentace

Povinnou součástí kurzu, ve kterém jsem pořizoval záznamy, bylo i aktivní vystoupení studentů s referátem na semináři. Studenti měli prezentovat ve dvojicích, případně samostatně. Předmětem referátu bylo představit osobnost, která je významná z hlediska specializace prezentujících

studentů. Zadání úkolu proběhlo na pátém semináři v návaznosti na související činnosti, kterými byly například diskuse o prezentacích (záznam 3), poslechové cvičení, ve kterém mluvčí mluvil o známé osobnosti (záznam 4), nebo prezentace jazykových prostředků vhodných pro prezentaci a jejich řízené procvičování (záznam 4). Uvedené činnosti zároveň navazovaly na téma neverbální komunikace. Na jednom z těchto seminářů Eva rovněž upřesnila požadavky na prezentace. Předepsanou strukturu prezentace Eva shrnula po poukázání na hlavní části prezentace z pracovního listu následovně.

Ukázka 8.1

Struktura prezentace (zaz4, 1:10.47–1:11:36)

1 Eva: fine. do you understand the structure, (1.5) so
 2 please (.) stick and keep to this structure, so
 3 (welcome) the audience, then (.) introduce the
 4 subject, the topic of your presentation (.)
 5 outline the structure, (0.5) ehm in one (.) em
 6 slide. firstly, secondly, lastly, I'd like to speak
 7 about, and then you should give instructions about
 8 questions. so please, you can interrupt me during
 9 the presentation or at the end of the presentation?
 10 (0.7) then you have the main ((odkašlání)) the main
 11 part of the presentation itself, (0.5) a:nd (.)
 12 conclusion. ((odkašlání))(0.7) °sorry.° so you should
 13 sum up in one slide your presentation shortly. and
 14 then thank the audience, a:nd (.) invite questions and
 15 discussion. okay? (1.0) so this is (.) obligatory.

Ve svých prezentacích se studenti do značné míry drželi výše uvedené struktury. Otázky z publika přicházely vždy až na konci prezentace (k nim podrobněji v **oddíle 8.4**). Z ukázky je vidět, že součástí zadání referátu byly i jazykové prostředky, které studenti mohli při prezentacích upotřebit (v ukázce 8.1 *firstly, secondly, lastly, I'd like to speak about* na řádcích 6–7, *you can interrupt me during the presentation or at the end of the presentation* na řádcích 8–9). Seznam těchto a dalších vhodných jazykových prostředků a frází studenti dostali na pracovních listech a tyto fráze byly předmětem následného řízeného procvičování.

8.3 Začátek a průběh prezentace

Studenti přednesli své referáty (vždy s oporou o snímky v programu PowerPoint) na posledních čtyřech seminářích (záznamy 8–11); na každém studentovi přednesli vždy tři referáty, které probíhaly buď na začátku nebo na konci semináře. Zde se nejprve zaměřím na to, jak studenti referát zahajovali. Následně pojednám o střídání mluvčích během přednesu referátu a na konci tohoto oddílu popíšu, jak mluvčí realizovali opravy během referátu.

Následující ukázka zachycuje přípravu na společný referát Věry a Michala. Ukázka zachycuje jednak organizační úkony, které účastníci museli před začátkem vykonat (studenti nahráli do počítače soubor se snímky, Eva zapnula projektor a zhasla světla), jednak zadání úkolu pro posluchače, kteří měli poslouchat a na lístečky, které Eva rozdala, napsat, co se jim líbilo a co by mohli prezentující zlepšit (řádky 7–11).

Ukázka 8.2

Začátek prezentace (zaz10, 0:03:43–0:05:35)

- 1 Eva: okay and Věrka, and Michal can get ready. you can
- 2 get ready.
- 3 ((Eva se zvedá od stolku, Věra a Michal vstávají))
- 4 ((Eva přebírá papíry na stole, Věra a Mich jdou k PC))
- 5 ((Věra a Michal pracují s PC))
- 6 ((Eva zapíná projektor a jde doprostřed třídy))
- 7 Eva: okay, please listen to e:r them and again write (.)
- 8 +rozdává lístky
- 9 what you liked a:nd, (0.6) what might be (1.2)
- 10 better. (1.6) °next time°.
- 11 ((Eva rozdává lístečky))
- 12 ((Eva si bere papír ze stolku))
- 13 ((Eva odchází doprava))
- 14 Věr: ()? e:r good afternoon=
- 15 Eva: =>just a minute, just a minute.<
- 16 + Eva se otočí k prezentujícím a zvedne ruku
- 17 + Eva jde ke dveřím
- 18 ((Eva zhasne světla))
- 19 ((Eva jde k lavici vpravo))
- 20 Věr: good afternoon. my name is Věra Novotová, and this

21 is Michal Novák. er our presentation is about
 22 Edvard Beko- er Edvard Beneš because er we study
 23 Civics.
 24 (1.3)
 25 ((přepnutí snímku prezentace))
 26 (1.0)
 27 Mich: he was born twenty-eight(.)May er eighteen eighty-four
 28 in Kožlany?

Pokud jde o samotný začátek prezentace, ukázka dokumentuje, že samotná pozice mluvčích mohla být impulzem k tomu, aby studenti začali prezentovat. Během prezentací totiž Eva typicky sedávala u jedné z lavic v řadě u dveří, která se nacházela v pravé části videozáznamu (obrázek 4.1). Během toho, kdy Eva zadávala instrukce posluchačům a rozdávala papírky, totiž Michal s Věrou svou prezentaci v počítači spustili a byli připraveni začít. To, že Eva odcházela směrem k lavicím u dveří, proto Věra interpretovala jako možnost začít a pozdravila přítomné (řádek 14). Eva nicméně začátek přerušila, protože ještě nebyla zhasnuta světla. Ve chvíli, kdy Eva šla od vypínačů u dveří k lavici, Věra znovu začala.

První dokončená replika Věry (řádky 20–23) odráží zadání, které studenti dostali: Věra představila sebe i svého kolegu, poté uvedla, že jejich referát je o Edvardu Benešovi. Tento výběr zdůvodnila tím, že oba prezentující studují občanskou výchovu. Podrobnější zahájení referátu zachycuje ukázka 8.3 níže, ve které Justýna po odůvodnění výběru Charlese Darwina také shrnula, o čem budou v prezentaci mluvit.

Následující ukázka rovněž obsahuje sekvenci, v níž Justýna vyjednávala začátek referátu s Evou, která již seděla v lavici a dívala se do svých poznámek. Před začátkem ukázky 8.3 již Justýna s Kateřinou měly spuštěnou svou prezentaci a stály připravené.

Ukázka 8.3

Můžem? (zaz9, 0:36:40–0:37:43)

1 Jus: °so.° ((dívá se na Evu))
 2 (3.0)((Eva si něco píše))
 3 Jus: **můžem?**
 4 Eva: mhm
 5 (0.8)

6 Jus: so good afternoon everybody, e:r welcome er to our
7 to our presentation, we would like to tell you
8 something about one man? one big man (.) er Charles
9 Darwin? (0.6) er we chose: him because I study History
10 a:nd er Kate studies Biology so:, (0.4) er (0.5) we
11 /tút/ ((patrně *thought*)) this topic is very good for
12 us? (0.9) e:r (.) so we are going to speak about his
13 life and about his work too, (0.4) °(so) (0.3) Kate?°
14 (0.4)
15 ((přepnutí snímku prezentace))
16 (0.7)

17 Kat: em a family. (0.6) e::r he was born on the twelfth of
18 February, (0.3) eh eighteen nine, in (0.3) er (0.9)
19 sh::: /šravsbury/,
20 Eva: >Shrewsbury (.) Shrewsbury<=
21 Kat: =>°(Shrew)°< er this (.) is (.) city on the west of
22 England. (1.0) er his father (.) was e:h doctor, er
23 Robert Darwin? (0.7) and his mother Susan, Darwin? er
24 was a di- died a:nd (1.0) em died when Charles went
25 (0.5) er eight years old?

Začátek ukázky zachycuje pokus Justýny o započetí referátu. Justýna se pokusila upoutat pozornost Evy tím, že tiše vyslovila potenciální začátek své repliky (*so*, řádek 1), nicméně Eva pokračovala v psaní poznámek a tento začátek patrně přeslechla. Justýna proto přepnula do češtiny a zeptala se *můžem?* (řádek 3), čímž upoutala pozornost Evy, která zareagovala přitakáním *mhm* (řádek 4). Sekvence na řádcích 1–6 zachycuje postup, který se běžně vyskytuje v interakci mnohojazyčných mluvčích, když dojde k přerušení probíhající interakce: po dlouhé pauze jeden z mluvčích přepne do jiného jazyka a typicky položí otázku, aby upoutal pozornost druhého, jehož reakcí dojde k novému započetí interakce (Li Wei, 1998, s. 160–161; v prostředí základní školy srov. Tůma, 2017, s. 292).

Kromě začátků uvedených výše, ve kterých prezentující začali sami poté, co se Eva odebrala směrem ke svému obvyklému místu (ukázka 8.2), nebo poté, co začátek s Evou vyjednali (ukázka 8.3), se v analyzovaných datech vyskytl ještě jeden typ zahájení referátu, který byl v pořízených záznamech nejběžnější. Průběh takového začátku referátu Sylvy zachycuje ukázka 8.4.

Ukázka 8.4

Začátek prezentace o Antonínu Dvořákovi (zaz8, 0:34:20–0:34:48)

- 1 Eva: so again, please, listen to (.) Sylva and er then
- 2 (.) write (.) positives negatives maybe,(0.8)okay?
- 3 (1.1)
- 4 Syl: so (.) good afternoon? (0.4) e:hm (.) I would like
- 5 to tell you something about (.) Czech composer
- 6 Antonín, (.) Dvořák? he was born in eighteen
- 7 forty-one (0.6) in small village (0.5) Nelahozeves,
- 8 + přepnutí snímku
- 9 this em (0.9) this village is situated near (0.2) Prague?

V ukázce nejdříve Eva zadala úkol poslouchajícím studentům, podobně jako v ukázce 8.2, a poté předala slovo Sylvě tím, že pronesla *okay?* (řádek 2). Sylva následně začala svou prezentaci přivítáním a uvedením předmětu prezentace. Ze všech zaznamenaných prezentací byl tento úvod nejstručnější.

Ukázky 8.2–8.4 zachycují kromě zahájení referátů i část jejich průběhu. Konkrétně je v ukázkách patrné, že se prezentující (pokud byli dva) střídali a že během prezentace běžně realizovali (sebe)opravy. Těmto jevům se nyní budu věnovat podrobněji.

Pokud prezentovali studenti ve dvojicích, typicky se střídali při přepnutí snímků. Domněnku, že jednotlivé snímky nebo jejich sekvence měli prezentující studenti dopředu rozdělené, potvrzuje například to, jak se vystřídala Justýna s Kateřinou v ukázce 8.3. Na řádce 13 Justýna dokončila svůj úvod ke společné prezentaci, poté ztišila hlas a svou kolegyni oslovila. Po přepnutí snímku pak začala mluvit Kateřina. V ukázce 8.2 k žádné pozorovatelné interakci mezi Věrou a Michalem nedošlo, Michal začal mluvit po přepnutí snímků prezentace. Podobný způsob střídání mluvčích byl běžný a zachycuje jej i následující ukázka, ve které Ingrid s Barborou referovaly o umělci jménem Jean-Michel Basquiat. Ukázce předcházela začátek prezentace, ve kterém Ingrid představila sebe a Barboru.

Ukázka 8.5

This is Jean-Michel Basquiat (zaz10, 0:29:35–0:30:04)

- 1 Ing: so we er (.) we prepared presentation about famous
2 artist Jean-Michel Basquiat? because we both love
3 (.) him in- and his art.
4 (1.7)
5 ((přepnutí snímku, objeví se snímek s fotografií))
6 Ing: this is Jean-Michel Basquiat?
7 (0.5)
8 ((přepnutí snímku))
9 (1.4)
10 Bar: and er something about his life, er che- er
11 Jean-Michel Basquiat was born twenty-second of
12 December nineteen sixty in New York.

Ukázka zachycuje, jak Ingrid po přepnutí snímku uvedla komentář k fotografii (řádek 6). Následovalo další přepnutí snímku, po kterém začala mluvit Barbora. Při střídání snímků a zároveň mluvčích běžně docházelo k prodlevám. Ukázky 8.2 a 8.5 dokumentují, že celková doba, během které prezentující přepnuli snímek a ještě se vystřídali, trvala přibližně dvě sekundy (v ukázce 8.2 řádky 24–26, v ukázce 8.5 řádky 7–9). V ukázce 8.3, kde Kateřina vystřídala Justýnu poté, co ji Justýna tiše oslovila, bylo střídání mluvčích nepatrně rychlejší (řádky 13–16); kratší pauzy při přepínání snímků vznikaly, pokud se mluvčí nestřídali (např. řádky 4–5 v ukázce 8.5, řádky 7–8 v ukázce 8.4).

Vedle střídání replik docházelo během referátů k řadě oprav. V kapitole 6 jsem ukázal, že při zaměření mluvčích na komunikaci se zcela běžně vyskytují v jejich replikách sebeopravy. Jako příklad jsem uvedl také ukázkou 6.8, která pochází z referátu Věry a Michala. I v ukázkách, které předkládám zde, je patrná řada sebeoprav. Konkrétně transkripty zachycují řadu opakovaných začátků provázených hezitačními zvuky a pauzami, které obecně indikují potíže při produkci, například *welcome er to our to our presentation* (řádky 6–7 v ukázce 8.3) nebo *this em (0.9) this village is situated* (řádek 9 v ukázce 8.4). Kromě toho studenti sami opravovali chyby, a to jak gramatické, jako například *and his mother Suzan, Darwin? er was a di- died a:nd (1.0) em died when* (řádky 23–24 v ukázce 8.3), tak výslovnostní, jako například *Edvard Beko- er Edvard Beneš* (řádek 22 v ukázce 8.2).

Opravné sekvence nicméně zahrnovaly i další mluvčí. Například při problému Kateřiny s vyslovením města *Shrewsbury* (řádky 18–20 v ukázce 8.3) se do opravy výslovnosti zapojila Eva, což není překvapivé vzhledem k tomu, že výslovnost tohoto místa je pro české mluvčí poměrně obtížná. Tuto opravu lze interpretovat jako přechod účastníků od zaměření na komunikaci k zaměření na přesnost. Zatímco na ostatních řádcích Eva do referátu nevstupovala a referující studentky měly široký prostor pro to, aby přednesly své sdělení (to je evidentní například z délky jejich replik, střídání mluvčích, množství hezitačních zvuků a pauz), na řádce 18 se Kateřina vyslovením *in (0.3) er (0.9) sh::: /šravsbury/* zaměřila na produkci slova, které patrně četla z obrazovky. To Eva interpretovala jako zaměření na přesnost a podobně jako v případě, kdy studenti četli slova nebo věty z pracovních listů (srov. s ukázkami 6.1 a 6.6), výslovnostní chybu opravila. Následným pokusem o zopakování slova *Shrewsbury* (řádek 21) Kateřina toto zaměření na přesnost potvrdila. Po překonání potíží s produkcí slova *Shrewsbury* pak Kateřina pokračovala v referátu, čímž se opět zaměřila na komunikaci a obsah svého sdělení. Ze strany Evy je toto zaměření rovněž patrné, protože dále do referátu nezasahovala. Je třeba podotknout, že tento výskyt opravy výslovnosti během referátu byl v datech vzácný – ačkoliv se studenti výslovností některých slov pohybovali velmi blízko pomyslné hranice srozumitelnosti (např. řádek 11 v ukázce 8.3), tyto nedostatky nebyly předmětem okamžité opravy, což lze vysvětlit právě tím, že během referátů se účastníci zaměřovali na komunikaci.

Eva nicméně několikrát vstoupila do referátů studentů, pokud se jednalo o problém s porozuměním. Následující ukázka zachycuje část referátu o Gregoru Johannu Mendelovi, který přednášela Anna. V ukázce Anna popisuje jeho život, přičemž místa nejprve pojmenovává německými názvy a poté přidává české ekvivalenty. V případě města Troppau (Opava) nastala potíž s porozuměním.

Ukázka 8.6

Troppau – Opava (zaz8, 0:44:33–0:45:28)

- 1 ((přepne snímek))
 2 Anna: um so h- his e- early la- life. er his mother a-
 3 (.) and father named e:m em Anton and /Rozine/
 4 Mendel (0.8) <e:r he lived in, (0.8) or he born
 5 in Hein- Heinzendorf (.) Au- Austria. now (0.7)
 6 er it's eh Hynčice, (0.7) in the Czech Republic?
 7 er he: attendant secondary school in (.) Troppau?
 8 (0.5) er it's er (0.5) now it's er (0.4) °Opava
 9 () [()] =
 10 Eva: [>Opava.<]
 11 Anna: =Opava yeah(hh). £eighten£ (hh) in eighteen forty?
 12 e:h then (.) er he attended university of Olomouc
 13 faculty of eh fa- philo- (0.8) /failozofi/? (1.3)
 14 and er he: er (.) studied practical and theoretical
 15 /failozofi/ (0.3) er (1.1) and er physics.

Problémem s porozuměním, který při referátu vyvstal a jehož opravu mluvčí následně realizovali (řádky 10–11), bylo to, že český název města Anna vyslovila relativně potichu (řádek 8) a zbytek její repliky byl ze záznamu nesrozumitelný. Zopakováním slova *Opava* (řádek 10) se Eva ujistila, že správně porozuměla, což Anna na řádce 11 potvrdila.

Z ostatních posluchačů nikdo jiný kromě Evy opravu porozumění během prezentace neprováděl, nicméně po prezentacích posluchači pokládali otázky, které se rovněž týkaly obsahu prezentace. Těmito otázkami, z nichž některé lze interpretovat jako odraz problémů s porozuměním, se budu zabývat v **následujícím oddíle**.

V případě, že referát pronášeli dva prezentující, bylo běžné, že během prezentace docházelo k jejich interakci. V záznamech se několikrát vyskytly situace, kdy právě mlčící prezentující opravoval svého mluvčího kolegu, jak je vidět v následujícím transkriptu. Ukázka zachycuje část prezentace Aleny a Pavlína o Sokratovi, v níž Alena mluví o tom, jak se Sokrates choval a jak vypadal. V ukázce se Alena dvakrát dostala do potíží s produkcí anglických slov (*rebellious* na řádcích 4–5 a *neglected* na řádcích 10–11), s nimiž jí Pavlína v obou případech pomohla.

Ukázka 8.7

Rebellious, neglected (zaz9 0:48:20–0:49:05)

- 1 (1.6)
 2 ((přepnutí snímku))
 3 (1.7)
 4 Ale: er (0.4) visage. ehm he made the travel (.) against?
 5 () /society/, he was really (1.1) rebeliti-
 6 rebelitian:?
 7 (0.2)
 8 Pav: °rebellious°=
 9 Ale: =er rebellious. er maybe it (.) also: (.) bad reason
 10 (0.5) why he (is) so (1.3) er (0.5) neglet? was (1.0)
 11 e:r (.) e:r neglet
 12 (0.4)
 13 Pav: yeah, it means e:r neglected, it's like e:r he didn't
 14 (.) care (.) much about himself, so (.) he (.) his
 15 didn't smell very good and he was (.) dirty °(and)°
 16 (1.7)
 17 Ale: er show us e:r that the () is the most important
 18 thing?

Prostředky, které Alena použila k indikaci potíží s vyslovením slov *rebellious* a *neglected*, zahrnují vícečetné pokusy vyslovit problematické slovo, opakování a přeformulování některých souvisejících slov, pauzy, stoupavou intonací, hezitační zvuky a natahování hlásek (řádky 5–6 a 10–11). Podobně jako v ukázce 8.3 i zde lze použití těchto prostředků interpretovat jako přechod k zaměření na přesnost, a tudíž jako potenciální iniciaci opravné sekvence. V ukázce se do opravy zapojila Pavlína. Nejprve po krátké pauze pomohla Aleně s výslovností slova *rebellious* tím, že jej sama tiše vyslovila (řádek 8), což umožnilo Aleně slovo zopakovat a pokračovat ve své promluvě. Obdobnou sekvenci lze pozorovat v ukázce 8.3 na řádcích 18–21, kde se do opravy zapojila Eva.

Druhou opravu iniciovala Alena na řádcích 10–11. Zdrojem obtíže bylo vyslovení nebo použití slova *neglected*. Do opravy se znovu zapojila Pavlína. Ta tentokrát opravu realizovala tak, že ve výkladu sama pokračovala: vysvětlila, co slovo znamená (řádky 13–14), a dále uvedla, jak Sokrates vypadal (řádky 14–15). Na rozdíl od předchozí opravy,

kteřou Pavlína provedla se zaměřením na přesnost, provedla Pavlína na řádku 13 opravu při zachování zaměření na komunikaci tím, že navázala na repliku Aleny. Konec své repliky indikovala stejně, jako to dělali studenti při zaměření na komunikaci: jako poslední slovo umístila *and*, které pronesla tišeji než předcházející část repliky, ve které dokončila významový celek (řádek 15; střídáním replik při zaměření mluvčích na komunikaci jsem se zabýval podrobněji v oddíle 5.3). To byl pro Alenu signál k pokračování. Po pauze 1,7 sekundy tedy Alena navázala a pokračovala (řádek 17).

Zajímavou sekvenci bylo možné pozorovat také během referátu Ivy a Moniky, jak zachycuje ukázka 8.8, která pochází z konce jejich referátu o Františku Palackém. Na snímku se objevily dvě fotografie se sochami Františka Palackého. Zdrojem obtíže v tomto případě bylo určení levé a pravé strany plátna.

Ukázka 8.8

Yeah it's left (zaz10, 0:24:11–0:24:34)

- | | |
|----|--|
| 1 | ((přepnutí snímku)) |
| 2 | (1.3) |
| 3 | Iva: °if° e:r I've got er two: (.) pictures here. er in |
| 4 | + dívá se dopředu |
| 5 | the picture on the le:ft? |
| 6 | ((Iva a Monika se otočí k plátnu)) |
| 7 | Iva: [yeah it's le:ft] |
| 8 | + otočí se dopředu |
| 9 | Mon: [on this picture]= |
| 10 | + ukáže |
| 11 | + pokrčí ruku |
| 12 | Iva: =(hhhh) (.) (hh heh) on the left (.) picture is his |
| 13 | + ukáže + pokrčí ruku |
| 14 | /kapčr/ fro:m on Hodslavice and the right one is |
| 15 | + ukáže |
| 16 | +pokrčí ruku |
| 17 | (sculpture) from er from Prague. |

Ukázka zachycuje, jak Iva popisovala snímek se dvěma fotografiemi. Konec repliky na řádku 5 pronesla důrazným a prodlouženým vyslovením slova *left* se stoupavou intonací, což lze ve světle přítomnosti

dvou obrázků (řádek 3), o kterých mluvila, interpretovat jako signalizaci problému s určením levé a pravé strany.⁹¹ To potvrzuje i následná reakce obou prezentujících, které se otočily směrem k plátnu (řádek 6). Iva se ujistila, že obrázek se i na plátně z pohledu posluchačů nachází na levé straně a pokračovala ve své replice (řádek 7), nicméně Monika interpretovala ukončení repliky Ivy na řádce 5 jako iniciaci opravy, kterou dokončila v překryvu replik tím, že pronesla *on this picture* (řádek 9) a současně ukázala na levý obrázek. Následně se Iva začala smát (nastalou situaci patrně považovala za komickou) a svou repliku pak dokončila tak, že oba obrázky stručně popsala a sama na ně ukázala (řádky 12–17).

V tomto oddíle jsem pojednal o tom, jak účastníci referáty zahajovali a realizovali, přičemž jsem se kromě samotného zahájení zaměřil na to, jak se mluvčí během referátů střídali a jak opravovali vzniklé problémy. V **následujícím oddíle** se budu věnovat tomu, jak probíhal přechod od referátu k diskusi.

8.4 Přechod od referátu k diskusi a otázkám vyučující⁹²

Tato fáze je z hlediska interakce zajímavá tím, že během referátu se zpravidla posluchači nezapojují, zatímco během diskuse se očekává, že budou klást otázky prezentujícím. K tomu, aby mohlo dojít k této změně, je třeba, aby někdo z přítomných otevřel prostor pro diskusi a vyzval posluchače, aby se ptali. Ve výuce do této fáze může vstoupit také vyučující.

V ukázce 8.1 jsem uvedl, jak Eva shrnula strukturu prezentace. Mezi pokyny pro studenty bylo i to, že na konci referátu měli sami prezentující studenti vyzvat posluchače k tomu, aby položili otázku. Tento proces ukončení prezentace a následné výměny zachycují dvě ukázky, které uvádím níže. V té první (ukázka 8.9) končí Anna prezentaci o Gregoru Johannu Mendelovi, v té druhé (ukázka 8.10) je zachycen konec prezentace Ivy a Moniky o Františku Palackém.

91 Problém byl navíc patrně v tom, že studentky stály čelem proti ostatním studentům a snímek prezentace viděly rovněž na monitoru před sebou. Pokud by Iva ukázala na levou stranu monitoru, ukazovala by z pohledu sedících studentů napravo.

92 Tento a následující oddíl jsou rozšířením a doplněním analýzy, kterou představuji jinde (Tůma, v rec. řízení).

Ukázka 8.9

Did you visit er Mendel's museum? (zaz8, 0:52:46– 0:53:11)

- 1 Anna: thank you for (.) attenti- for your atten(.)tion
- 2 and any question?
- 3 (1.8)
- 4 Mar: did you visit er er (.) Mendel's museum?
- 5 Anna: yes and I ((rána venku)) I visit er his native
- 6 house too.
- 7 Mar: °yes, okay°
- 8 (1.0)
- 9 Eva: in Hynčice.
- 10 Anna: mhm
- 11 Eva: in Hynčice.
- 12 Anna: yes.
- 13 Eva: so anything that surprised you?

Ukázka 8.10

Have you read some books from him? (zaz10, 0:24:35–0:25:28)

- 1 Iva: thank you for your attention a:nd there are the
- 2 sources and also (.) (can ask) question?
- 3 (2.6)
- 4 Iva: have any? (0.7) nobody?
- 5 ((ruch ve třídě))
- 6 Eva: [yes]
- 7 Pav: [thank you.]
- 8 (1.2) ((Eva ukáže na Pavlínu))
- 9 (?): [()]
- 10 Pav: [have you] have you ever er read some books from him?
- 11 ((Iva se podívá na Moniku))
- 12 Mon: yeah, er <shortly er from> the history of the Czech
- 13 nation and in the Bohemia and Moravia because I must
- 14 (the) °Czech language.°
- 15 Pavl: (mhm) and is it (.) in- interesting or.
- 16 Mon: yes but <i-tis (.) too long. a:nd er sometimes> there
- 17 are (1.1) er (.) words, which I (.) don't know,
- 18 (5.0)
- 19 ((Monika se podívá na Evu))
- 20 Eva: and (what about) his ideas, did-did you like his ideas
- 21 ((zkráceno, pokračování v ukázce 8.14))

Obě ukázky zachycují, jak prezentující poděkovali posluchačům za pozornost a otevřeli prostor pro otázky tím, že se zeptali, zda mají dotazy, což bylo v souladu se zadáním prezentace (ukázka 8.1). V ukázce 8.9 položila otázku nejdříve Margita, následně v místě příhodném k vystřídání mluvčích se zapojila Eva (řádek 9). V diskusích bylo možné pozorovat, že účastníci dodržovali pořadí, v jakém pokládali své otázky: nejprve pokládali otázky studenti, potom Eva. Toto pořadí je zachyceno v ukázce 8.9. Ukázka 8.10 toto pořadí potvrzuje tím, že po překryvu replik Evy a Pavlíny (řádky 6–7) dala Eva pozorovatelně přednost Pavlíně (řádek 8). Poté, co Monika zodpověděla otázku Pavlíny, se po dlouhé pauze, která byla způsobena patrně nejasnou intonací na konci repliky Moniky, Monika podívala na Evu, čímž naznačila, že její replika skončila a Eva tak položila svou otázku (řádek 20).

Ve všech diskusích před Evou položil z publika otázku buď jeden nebo žádný student, typicky poté, co prezentující ukončili svůj referát a zeptali se posluchačů, zda mají nějaké dotazy. Po jejich zodpovězení prezentující studenti typicky neiniciovali další diskusi. V následující ukázce nicméně uvádím jediný v datech zaznamenaný výskyt toho, jak se po zodpovězení otázky z řad posluchačů prezentující studentka pokusila otevřít prostor pro další otázky. Dotaz Moniky na řádku 4 je třeba číst v souvislosti s obsahem referátu Pavlíny a Aleny, v jehož úvodu (není součástí transkriptu) Alena značně nervózním hlasem řekla *e:r we are happy to be here? er (bat) we can have (.) a bit presentation?*, což patrně nebylo účastníkům zcela srozumitelné.

Ukázka 8.11

Why you are happy? (zaz9, 0:55:13–0:55:53)

- 1 Pav: and sources ((podívá se na plátno)) thank you for
 2 your attention. do you have any questions? °or°
 3 (2.4)
 4 Mon: you said e:r, you are happy. why you are happy?
 5 ((celá třída se zasměje))
 6 Pav: >(you know)< because i:n it's beautiful day and (hh)
 7 ((smích ve třídě))
 8 Pav: it's very nice to be here, or with you, so °()°
 9 ((Eva zakašle))
 10 Mon: °okay (thank you)°=
 11 Pav: =or (for other reasons,)

- 12 (1.8)
 13 Pav: any other questions?
 14 Eva: yes, (but) maybe, no- no questions.((dívá se do třídy))
 15 (2.1)
 16 Eva: so you have already mentioned (er the) legacy of the
 17 most important ideas, so (.) e:r would you repeat
 18 them? (hhh)

Poté, co Monika považovala odpověď Pavlína za dokončenou, poděkovala (řádek 10), nicméně Pavlína poté ještě doplnila část své odpovědi, která nebyla zcela srozumitelná, a navíc nebyla intonačně zcela ukončená. Tím na konci řádku 11 vzniklo mnohoznačné místo – nebylo zřejmé, zda Pavlína dokončila svou repliku, a pokud ano, jevil se výběr dalšího mluvčího jako problematický, protože Monika výměnu s Pavlínou již uzavřela. To je patrně důvod toho, proč Pavlína na řádku 13 otevřela prostor pro další otázky. Na tuto výzvu zareagovala Eva odpovědí *yes* (řádek 14), kterou se přihlásila o slovo a poté se ujistila, že nikdo další otázku nemá. Protože se nikdo neozval, položila na řádku 16 svou první otázku.

Ukázky 8.9–8.11 představují jednu z možností typického začátku diskuse, kdy někdo z přítomných studentů na výzvu prezentujících položil otázku. Následující ukázka zachycuje další typický průběh, kdy na výzvu prezentujících nikdo z posluchačů nepoložil otázku, a tak se pokusila další otázku iniciovat Eva.

Ukázka 8.12

Any questions? No questions? (zaz10, 0:14:55–0:15:17)

- 1 ((přepnutí snímku))
 2 Věr: resource. (0.7) e:r have you any question?
 3 (1.6)
 4 Eva: okay, thank you very [much]
 5 [((potlesk))]
 6 (2.0)
 7 Eva: so any questions?
 8 (3.8)
 9 Eva: no questions?
 10 (2.8)
 11 Eva: why did you choose him?

Po výzvě Věry (řádek 2) následovala 1,6 sekundy dlouhá pauza, během které účastníci mohli položit otázku. Nikdo však této možnosti nevyužil a namísto otázky Eva prezentujícím poděkovala, což bylo následováno potleskem. Poté ještě Eva vyzvala posluchače, aby položili otázku (řádky 7 a 9), následně otázku položila sama. V jiných diskusích někteří účastníci na výzvu Evy zareagovali, jak zachycuje následující ukázka. Ta je zároveň specifická tím, že se jedná o jedinou diskusi po studentském referátu, ve které ze strany prezentujícího nedošlo k otevření prostoru pro otázky z publika.

Ukázka 8.13

What's your favourite thing from him? (zaz8, 0:39:13–0:40:17)

- 1 Syl: I think a lot of people know about Czech Republic
 2 thanks to him. (.) thank you:
 3 (0.8)
 4 Eva: okay, thank you.
 5 ((potlesk))
 6 Eva: any questions?
 7 (5.3) ((Sylva odpojuje flashdisk))
 9 ((zvuk odpojení flash disku))
 10 Eva: **Margito?**
 11 Mar: uhm **ne**:=
 12 Eva: =no?
 13 ((Sylva zavírá okno prezentace a otočí se na Evu))
 14 Eva: no questions?=
 15 Pav: =what's your favourite thing °(from from him)°
 16 Syl: sorry?=
 17 Pav: =what's your favourite (.) um I don't know
 18 Syl: com- composio-
 19 Pav: composition=
 20 Syl: =er I think that um (.) three (.) th- third part
 21 from (.) symphony er (.) from the new world.
 22 (Eva): mhm
 23 Syl: °(maybe)°(h) maybe s- slo- slova- (.) slovanic dances,
 24 first ()
 25 Eva: Slavic dances, mhm and what () play?

Poté, co Sylva poděkovala, vznikla 0,8 sekundy dlouhá pauza. Vzhledem k tomu, že nikdo nebyl vyzván, aby kladl otázky, se slova ujala Eva, která prezentaci uzavřela poděkováním. Podobně jako v ukázce 8.11 následoval krátký potlesk a poté Eva otevřela prostor pro dotazy. Na řádku 15 následoval dotaz Pavlíny.

Ukázky 8.11 a 8.12 zachycují, jak Eva přešla do role moderátora diskuse, který vyzývá přítomné posluchače, aby položili otázku, což dělala tak, že se opakovaně ptala *any/no questions?* (řádky 7 a 9 v ukázce 8.12, řádky 6 a 14 v ukázce 8.13). Tyto repliky lze v některých případech, jako je řádek 9 v ukázce 8.12, interpretovat jako konstatování, že se nikdo nechce zeptat, nebo je lze také vnímat jako vyjádření údivu nad tím, že se nikdo neptá, což mohlo studenty vyprovokovat k tomu, aby otázku položili. Tím, že po první otázce *any questions?* Eva položila negativní otázku *no questions?*, zároveň mohla v případě, že nikdo nezareaguje, přistoupit k uzavření prostoru pro dotazy posluchačů a v následné replice sama položit svou otázku. Další způsob, kterým se Eva pokoušela přimět posluchače k tomu, aby položili dotaz, bylo přímé oslovování studentů jejich jmény (např. řádek 10 v ukázce 8.13). To, že Eva prováděla tyto úkony, je možné číst jako dočasný přechod k zprostředkovanému způsobu střídání replik, ve kterém moderátor typicky vybírá další mluvčí (Heritage & Clayman, 2010, s. 37–38). Zatímco v ukázce 8.13 tento způsob vedl k tomu, že jeden ze studentů dotaz nakonec položil, v ukázce 8.12 se nikoho z řad posluchačů nepodařilo vybrat, proto Eva následně položila prezentujícím vlastní otázku.

Ukázka 8.13 je zajímavá také v tom, jak se Eva následně dostala ke slovu. Odpověď Sylvy obsahovala řadu hezitačních zvuků, mikropauz a opakovaných začátků (řádky 20–23), po nichž Eva pomocí techniky přeformulování opravila *slovanic dances* na *Slavic dances* (řádek 25) a následně položila vlastní otázku, čímž diskusi při zachování zaměření na komunikaci posunula dále. Ukázka 8.9, ve které se Eva dostala ke slovu tím, že se ujistila, zda se Mendelovo muzeum a rodný dům nacházejí v Hynčicích (řádky 9, 11), spolu s ukázkou 8.13 představují jediné dva případy, kdy Eva položila vlastní otázku poté, co se ke slovu dostala prostřednictvím opravy.

U ukázek 8.9–8.13 je patrné, že interakce mezi posluchači z řad studentů a prezentujícími studenty měly podobu od jednoduchých výměn typu otázka–odpověď–poděkování (např. řádky 4–7 v ukázce 8.9)

po relativně složité výměny, z nichž některé také obsahovaly opravu (např. řádky 15–24 v ukázce 8.13). Tyto výměny se odlišovaly od výměn, které následně probíhaly mezi Evou a prezentujícími, jak popíšu v **následujícím oddíle**.

8.5 Výměny mezi Evou a prezentujícími

Následující ukázka zachycuje diskusi mezi Evou a prezentujícími, včetně jejího ukončení. Transkript je pokračováním diskuse zachycené v ukázce 8.10. Vedle toho jsem v **kapitole 5** uvedl ukázkou 5.8, která zachycuje pokračování ukázky 8.11.

Ukázka 8.14

Did you like his ideas about Austro-Slavism? (zaz10, 0:25:24–0:26:55)

- 1 Eva: and (what about) his ideas, did-did you like his ideas
2 (.) about
3 (1.0)
4 Iva: pardon?
5 Eva: did you like his ideas? eh
6 Iva: about Austro-Slavism?=
7 Eva: =(mhm).
8 Iva: well, >it's it's quite complicated but I yeah, I can
9 I can see what what meant. er and I quite like it.<
10 Eva: so what did he mean? (hhh)
11 Iva: he mean he mean e:r that e:r all the austro- er au-
12 all the (.) slovanic (.) people should be slovanic but
13 er if we have e:r any (1.2) er (1.9) any religio- any
14 e:r eh (hh)
15 ((zvuk odpojení flash disku))
16 Iva: eh >if we if we were we were< er in the (.) part of the
17 of the of the German nation, we would be (.) we would
18 be em (1.1) <turned do:wn a:nd> er we won't be ourselves.
19 so he was er he was he was for the for the Slavonic er
20 nations to be (it) all and the Germany nations to be all,
21 but er he just[(small/saw)]
22 Eva: [(but)] independent [in ()]
23 Iva: [()]=
24 Iva: =so he saw he saw our ou- our nation like er °(this)

- 25 (a:nd) ()° to be more separate (he didn't) to
 26 be to be a part of the of the (.) of the big idea of
 27 e:r °()°
 28 Eva: mhm. so he wanted our nation to be independent, and
 29 more independent.
 30 (I/M): hm.
 31 (1.5)
 32 Mon: is that the end[ing?]
 33 Iva: [°yeah°]=
 34 Eva: =okay (hh). fine. thank you. (hh)
 35 [thank you very much.]
 36 [((potlesk))]
 37 ((Iva a Monika si jdou sednout))

Na ukázkách 8.14 a 5.8 je dobře patrný způsob střídání replik při zaměření mluvčích na komunikaci. V ukázce 5.8 (řádky 9, 12, 16, 27 a 31) Eva používala kontinuator *mhm*, kterým dávala najevo, že poslouchá, a zároveň vybízela prezentující, aby pokračovala ve své odpovědi. Vedle toho Eva několikrát zopakovala, přeformulovala nebo doplnila myšlenky prezentujících (řádky 28–29 v ukázce 8.14, řádek 14 v ukázce 5.8), čímž shrnula a posunula diskusi. Takto lze interpretovat i řádek 22 v ukázce 8.14, na kterém se Eva pokusila shrnout myšlenku o austroslavismu, kterou Iva předtím extenzivně vysvětlovala (řádky 16–21), nicméně replika Evy se značně překrývala s předcházející a následnou replikou Ivy, takže se o podobné shrnutí Eva pokusila později na řádcích 28–29. Na toto shrnutí reagovala Iva nebo Monika souhlasným přitakáním *hm* (řádek 30), což lze interpretovat jako minimální reakci. Vzhledem k tomu, že po podobných iniciacích Evy studenti svou odpověď běžně rozvinuli (srov. s reakcí Pavlíny na řádku 15 v ukázce 5.8), pauzu 1,5 sekundy na řádku 31 lze vysvětlit jako místo, na kterém bylo možné očekávat rozvinutí nebo pokračování odpovědi prezentujících.

V **oddíle 5.3** jsem popsal, že při zaměření mluvčích na komunikaci dávali studenti najevo ukončení repliky například nižší hlasitostí, použitím slov *so* nebo *and* nebo hlasitým výdechem na konci výpovědi. Tyto jevy lze pozorovat i v ukázce 8.14 (výdech na řádku 14, snížení hlasitosti na řádku 27), v níž prezentující navíc odpojením flash disku, které doprovázel charakteristický zvuk z reproduktorů (řádek 15), a zejména položením otázky *is that the ending?* (řádek 32), dávali pozorovatelně najevo, že prezentaci ukončují.

Následovalo ukončení diskuse, které účastníci realizovali tak, že Eva na výše uvedené signály zareagovala poděkováním (řádky 34–35 v ukázce 8.14, řádek 33 v ukázce 5.8). To byl signál pro posluchače, kteří následně zatleskali, prezentující se pak vrátili na svá místa. V případě, že po skončení referátu nikdo z přítomných studentů nepoložil dotaz a Eva následně poděkovala prezentujícím a sama otevřela prostor pro dotazy, následoval potlesk po tomto prvním poděkování (řádek 5 v ukázce 8.12, řádek 5 v ukázce 8.13). V těchto případech se prezentující vrátili na svá místa poté, co jim Eva znovu poděkovala.

Popsaným způsobem účastníci ukončili referát a diskusi po něm. Nicméně prezentující a Eva se ještě k prezentaci vrátili po skončení semináře, kdy dostali lístečky se zpětnou vazbou od jednotlivých studentů (rozdávání těchto lístečků a zadání úkolu pro posluchače zachycuje ukázka 8.2) a ústní a písemnou zpětnou vazbu od Evy, která si během referátu a po jeho skončení dělala poznámky (to je možnou příčinou toho, proč na řádce 2 v ukázce 8.3 nereagovala na iniciaci Justýny).

8.6 Diskuse

V kapitole jsem popsal, jak účastníci zahajovali referáty, jak probíhala interakce během přednesu referátu, jakým způsobem účastníci ukončili referát a zahájili diskusi, do níž vstupovali jak studenti, tak Eva, a jak účastníci diskusi ukončili. Ukázky a jejich analýzy podporují a doplňují zjištění, která jsem prezentoval v předcházejících kapitolách, zejména pokud jde o střídání mluvčích (*kapitola 5*) a realizaci opravných sekvencí (*kapitola 6*).

Z hlediska konverzační analýzy je zajímavé, jak se mluvčí střídali na počátku diskuse, když na výzvu prezentujících nikdo z posluchačů nepoložil žádnou otázku (ukázky 8.12 a 8.13). V takových situacích začala mluvit Eva, která dočasně zaujala roli moderátora, který prezentujícím poděkoval a který následně vyzval posluchače, aby začali pokládat své otázky. Takové uspořádání odpovídá zprostředkované alokaci replik (Heritage & Clayman, 2010, s. 37–38), kterou je možné pozorovat také na poradách, kterým někdo předsedá (Larrue & Trognon, 1993; Nielsen, 2013) nebo při diskusích na akademických konferencích (Webber, 2002, s. 242–244). V jiných sekvencích, kdy například Eva nebo posluchači pokládali otázky, účastníci používali systém střídání

replik, ve kterých se mluvčí střídají podle svých institucionálních rolí a odpovídajících úkonů, které ve svých replikách realizují (anglicky *action-type turn-allocation*; Heritage & Clayman, 2010, s. 37–38). Tento způsob střídání replik účastníci používali také ve frontální výuce (kapitola 5). Uvedená zjištění potvrzují, že způsob střídání mluvčích je značně adaptabilní vzhledem k povaze činností, ve kterých jej účastníci používají (Sacks et al., 1974, s. 696).

Pokud jde o interakci prezentujících a Evy během diskuse, tato kapitola potvrzuje a rozšiřuje poznatky prezentované v kapitole 5. Při zaměření mluvčích na komunikaci používala Eva běžně kontinuátor *mhm* k tomu, aby dala najevo, že prezentující poslouchá a že by měli rozšířit svou odpověď, na druhou stranu prezentující používali různé prostředky (např. zakončení repliky nižší hlasitostí, hlasitý výdech) k tomu, aby projektovali místo příhodné k vystřídání mluvčích.

Vzhledem k tomu, že účastníci během referátu používali snímky připravené v programu PowerPoint, není překvapivé, že během referátu na tyto snímky odkazovali. Z transkriptů, které jsem zde prezentoval, je to evidentní zejména v ukázce 8.8, kde se odkaz na fotografii na levé straně snímku stal předmětem opravy. Podrobná analýza tělesných úkonů (anglicky *embodied action*) stojí mimo záběr této knihy (k přehledu východisek a existujících výzkumů viz Heath & Luff, 2013), nicméně z ukázky 8.8 je například zřejmé, že prezentující studenti fyzicky ukazovali na snímek v těsné koordinaci s používáním příslušných ukazovacích zájmen (k tomu podrobněji např. Hindmarsh & Heath, 2000).

Ve vztahu ke studiu tělesných pohybů a úkonů a obecněji neverbální složky interakce je třeba zmínit jedno omezení, na které jsem při analyzování záznamů narazil. Jak jsem uvedl v oddíle 4.1, interakci jsem snímal z rohu učebny pomocí jedné kamery se širokouhlým objektivem, což se pro běžnou frontální výuku osvědčilo. Referáty studentů nicméně probíhaly při zhasnutých světlech a někdy i zatažených žaluziích, což na záznamu způsobilo velký kontrast mezi jasným obrazem promítaným na plátno a tmavým okolím. V takovém prostředí a za použití širokouhlého objektivu kamera hůře ostříla, takže text umístěný na snímcích (převážně se jednalo o černý text na bílém pozadí) je na většině záznamů rozmazaný. Navíc prezentující studenti stáli za vyvýšeným stolem s počítačem a měli před sebou monitor, takže ze záznamu nebylo při mírném pokrčení hlavy prezentujícího možné určit, zda se dívá

do poznámek před monitorem, do monitoru nebo do učebny. Dalším souvisejícím omezením bylo to, že v případě dvou prezentujících bylo ze záznamu nemožné určit, kdo manipuloval s počítačem (a například přepínal snímky), protože oba prezentující stáli za monitorem, který zakrýval jejich ruce. Tyto skutečnosti nebránily provést analýzy, které v této kapitole prezentuji, nicméně pro podrobnější studium interakce mluvčích se snímky na plátně a se související technikou by bylo vhodné přehodnotit umístění (doplňkové) kamery a související možnosti osvětlení, což by na druhou stranu mohlo více ovlivnit prezentující (k tomu podrobněji v [oddíle 4.1](#)).

Pokud jde o didaktickou stránku prezentací, jsou zde prezentovaná zjištění v souladu s jinými výzkumy. Například v Bunchově studii (2009, s. 99–102) následnou diskusi řídili vyučující, kteří kladli zejména otázky spojené s reprodukcí obsahu prezentace. Podobně i Dvořáčková et al. (2014, s. 40–42) ukázali, že v následných diskusích dominovali zejména vyučující. Tato zjištění odpovídají tomu, jak diskuse probíhaly na analyzovaných záznamech. Nicméně na rozdíl od pozorování Dvořáčkové et al. neprobíhalo hodnocení ani kritika referátů přímo ve výuce, ale po jejím skončení. Do hodnocení se zapojili jak posluchači, kteří mohli na lístečcích referát pochválit i kritizovat, tak i Eva, která se ve svém hodnocení zaměřila především na jazykovou stránku prezentace (to plyne z neformálních rozhovorů, které jsem s Evou následně realizoval). Studenti od Evy obdrželi jak stručnou ústní zpětnou vazbu, tak arch, do kterého Eva zachycovala jazykové nepřesnosti.

Z pohledu didaktiky anglického jazyka představují zaznamenané referáty a následné diskuse dva typy činností, které jsou důležité především pro upevnění a rozvoj řečové dovednosti mluvení. Při samotném přednesu referátu jsou studenti nuceni produkovat souvislou řeč v cizím jazyce (anglicky *pushed output*), což může být vzhledem k podmínkám produkce a požadovanému rozsahu za aktuálními možnostmi prezentujících (Nation, 2011, s. 446). Tento pohled na prezentaci odpovídá teorii srozumitelného výstupu (anglicky *comprehensible output hypothesis*, Swain, 1995, 2000; Swain & Lapkin, 1998), která se ve svých pozdějších rozpracováních přiklání k sociokulturní teorii ([oddíl 2.4.2](#)). Zásadní je pro referát příprava, během které studenti mohou referát nejen obsahově plánovat a strukturovat, ale také při ní mohou pracovat s jazykovými prostředky (především slovní zásobou a gramatikou) stejně

jako číst nebo poslouchat jiné výchozí texty, čímž rovněž mohou rozvíjet své znalosti a dovednosti (nejen) v cizím jazyce. Studenti měli možnost si přednes referátu nacvičit, což také mohlo vést ke zlepšení plynulosti samotného ústního projevu. Tyto jednotlivé kroky se materiálně odrážejí ve snímcích, které studenti připravili a s jejichž podporou svou prezentaci přednesli. To, jak studenti tyto snímky (a text obecně) vytvářejí, jak se tím učí a jak se vznikajícím textem interagují, leží ve středu zájmu sociomateriálních přístupů k výzkumu učení (např. Fenwick & Landri, 2012; Gourlay, 2015; srov. Arnseth, Erstad, Juhaňák, & Zounek, 2016). V této kapitole jsem se některých těchto aspektů dotknul spíše okrajově, nicméně v prezentovaných ukázkách jsou patrné. Například střídání replik po snímcích odráží předem připravené pořadí prezentujících (srov. s řádkem 13 v ukázce 8.3, kde jedna prezentující vybízí druhou, aby pokračovala), stejně tak například problém s výslovností nebo použitím některých slov (například *Shrewsbury* v ukázce 8.2 nebo *neglected* v ukázce 8.7) určitým způsobem odráží způsob předchozí přípravy. Podobně i problém s určením levé strany na plátně (ukázka 8.8) a související informace o příslušné fotografii poukazují na roli materiálního artefaktu (snímku prezentace) při referátu. V tomto ohledu konverzační analýza může sloužit pro podrobnější zkoumání toho, jak účastníci s těmito artefakty interagují.

Pokud jde o diskusi po referátu, jedná se o cennou příležitost, při které studenti mohli pokládat otázky, na které prezentující studenti reagovali a vyjasňovali případné nesrovnalosti (Nation, 2011, s. 446–448). Interaktivnost a spontánnost některých výměn dokládá přítomnost problémů s porozuměním a souvisejících opravných sekvencí (např. řádky 15–19 v ukázce 8.13, řádky 4–7 v ukázce 8.14), při jejichž řešení studenti rozvíjeli interaktivní složku řečové dovednosti mluvení. O povaze otázek Evy a o vztahu interakce k učení budu podrobněji diskutovat v [následující kapitole](#).

V této závěrečné části knihy přistoupím k výsledkům empirického výzkumu (kapitoly 5–8) z pohledu jeho východisek a přesahů do disciplín a výzkumných oblastí, o kterých jsem pojednal v kapitolách 2 a 3. Nejprve svůj výzkum stručně zhodnotím a pojednám o jeho limitech (oddíl 9.1). Poté ve světle výsledků výzkumu pojednám o edukační lingvistice a oborové didaktice a o učení, které bylo v interakci pozorovatelné (oddíl 9.2). Následně vztáhnou obsah této knihy k výzkumu v pedagogice a vysokoškolské pedagogice (oddíl 9.3) a stručně pojednám o implikacích výzkumu pro praxi a o intervenčně orientované konverzační analýze (oddíl 9.4). Na závěr naznačím další směry, kterými by se mohl ubírat další výzkum (oddíl 9.5).

9.1 Zhodnocení výzkumu a jeho limitů

V kapitolách 5–8 jsem popsal, jak mluvčí ve společné práci v semináři, především při frontální výuce, interagovali, čímž tento výzkum přispívá k poznání každodennosti ve výuce. V analýzách jsem ukázal, jak se mluvčí ve frontální výuce střídali (kapitola 5) a opravovali (kapitola 6), jak ve výuce angličtiny střídali angličtinu a češtinu (kapitola 7) a jak interagovali při studentských referátech a následných diskusích (kapitola 8). Interakční řád v zaznamenané výuce, který tyto analýzy poodhalily, lze vnímat jako odraz širších sdílených předpokladů ve společnosti (Goffman, 1983, s. 5). To, jak mluvčí dosahovali vzájemného porozumění a jak realizovali institucionální úkoly a cíle, jsem poodhalil mikroanalytickým přístupem na základě podrobného studia pořizovaných záznamů. Za použití etnometodologické konverzační analýzy jsem popsal některé praktiky (metody), které mluvčí v interakci používali a za použití kterých výuku v semináři spoluutvářeli.

Z lingvistického hlediska prezentovaný výzkum odhaluje, jak mluvčí dosahovali koheze a koherence mezi svými replikami, což vyplývá například ze způsobu, jakým se mluvčí střídali, jak vyučující kladla otázky a vybízela studenty k tomu, aby odpověděli nebo pokračovali ve své odpovědi, jak studenti odpovídali nebo jak konstruovali své repliky v návaznosti na repliky předchozí. Z hlediska sociolingvistiky analýza ukazuje, jak mnohojazyční mluvčí v relativně homogenním jazykovém prostředí⁹³ realizovali institucionální dialog. Z tohoto pohledu je zajímavá zejména **sedmá kapitola** o střídání kódů ve frontální výuce, i když se střídání kódů vyskytovalo i v ukázkách v jiných kapitolách.

Interakční jevy jsem identifikoval a popsal na základě analýzy videozáznamů výuky. Při prezentaci výstupů jsem své interpretace důsledně opíral o podrobné transkripty a o analytické postupy z konverzační analýzy. Čtenář má tedy možnost konfrontovat mé analýzy s transkripty a zhodnotit, do jaké míry jsou prezentovaná zjištění reliabilní. Při analýze jsem vycházel z perspektiv mluvčích a interpretace těchto perspektiv jsem dokládal odkazy na transkript. Kromě toho jsem svá zjištění konfrontoval se zjištěními z jiných konverzačněanalytických výzkumů. Tyto kroky přispívají k validitě prezentovaných zjištění.

Ačkoliv jsou interakční jevy, kterými jsem se v této knize zabýval, rovněž popsány v jiných studiích, jedná se typicky o studie z jiného kulturního a jazykového prostředí. Vzhledem k omezenému množství konverzačněanalytických studií vycházejících z dat z českých škol⁹⁴ jsem svá zjištění vztahoval především k výsledkům studií provedených v zahraničí, v nichž mluvčí na různých stupních vzdělávání používali především angličtinu jako rodný nebo cizí jazyk. To s sebou přináší určitá omezení, především proto, že data a výsledky ze zahraničních výzkumů pocházejí z odlišných sociálních, kulturních a institucionálních podmínek. I když se v případě analyzovaných interakčních jevů jednalo v jádru o podobné průběhy, je třeba upozornit na možnost, že dané jevy vznikly za odlišných okolností. Proto by bylo vhodné, aby se v dalších výzkumech badatelé zaměřili na interakci ve třídě a nasbírali a analyzo-

93 Z ukázek je zřejmé, že mluvčí vedle angličtiny (cílový jazyk) používali také češtinu, která představovala jazyk, ve kterém bylo realizováno vysokoškolské studium, do kterého byli studenti zapsáni. Vzhledem k tomu, že studenti měli tendenci uchylvat se k češtině v případě problémů s produkcí angličtiny, se lze domnívat, že čeština byla u studentů jazykem mateřským nebo jazykem, který přítomní mluvčí velmi dobře ovládali.

94 K tuzemským pedagogickým výzkumům vedeným v jiných tradicích jsem výsledky vztahoval v diskusi na konci **kapitol 5–8**, v obecnější rovině se k českému pedagogickému výzkumu vrátím v **oddíle 9.3**.

vali další data z prostředí výuky na českých školách, aby se zjistilo, zda se metody a postupy, které mluvčí v mých datech používali, vyskytují i v jiných prostředích, nebo zda jsou zjištění prezentovaná v této knize specifická pro omezený, avšak zároveň pestrý soubor záznamů, na kterých jsem své analýzy v této knize založil.

Prezentované výsledky, ani výsledky konverzačněanalytického výzkumu obecně, nemohou postihnout veškeré myslitelné aspekty interakce. Například z pozice kritických přístupů, které vycházejí z jiného pojetí diskurzu, by byla předmětem zájmu problematika reprodukce moci a rezistence vůči ní (v oblasti vzdělávání a výuky např. Jarkovská, 2013; Klapko, 2016b; Lojdrová, 2015). V reakci na tyto pozice je třeba uvést, že konverzační analýza nahlíží na verbální interakci jako na formu sociálního jednání, které má situační povahu a které je generováno komplexní souhrou jazykového systému a lokálního utváření významu mluvčími v interakci (stručný přehled uvádím v [oddíle 2.5.1](#)). Problematiku moci a rezistence vůči ní vnímám a považuji ji za důležitou, nicméně ve výzkumu, který prezentuji v této knize, stála tato problematika mimo hlavní zájem.

9.2 Zjištění z pohledu edukační lingvistiky a didaktiky (cizích) jazyků

V [kapitole 2](#) jsem situoval svůj výzkum do edukační lingvistiky a pojednal jsem o vztahu a přesazích mezi edukační lingvistikou a didaktikou (cizích) jazyků. Zde se k této diskusi vrátím ve světle analýz, jejichž výsledky jsem výše stručně shrnul.

Jelikož jsem analyzoval interakci ve třídě, vstupovaly do interakce institucionální aspekty, zejména činnosti a cíle. V záznamech jsem tedy za použití konverzační analýzy sledoval, jak účastníci provádějí úkony související s vyučováním a učením angličtiny jako cizího jazyka. Na úrovni interakce je tedy možné pozorovat značné přesahy mezi zájmem edukační lingvistiky a didaktiky anglického jazyka. Pokud jde o zjištění, v [kapitolách 5–8](#) jsem opakovaně vyzdvihl a na konkrétních ukázkách komentoval úzký vztah mezi interakcí a didaktickými pohledy na výuku. Mluvčí své didaktické zaměření dávají najevo v interakci, přičemž průběh interakce zároveň ovlivňuje didaktické zaměření mluvčích. V této souvislosti je třeba vyzdvihnout nosnost rozlišení mezi zaměřením mluvčích na jedné straně na přesnost a na druhé straně

na komunikaci. Toto zaměření mluvčích se v průběhu výměn dynamic-ky mění, což se odráží jednak v obsahové stránce replik, jednak v interakčních aspektech těchto výměn, zejména ve způsobu střídání replik a realizace oprav. Je tedy zřejmé, že ačkoliv jsou předměty edukační lingvistiky a didaktiky (anglického jazyka) odlišné, existují oblasti, ve kterých se jejich zájmy setkávají.

Z širokého spektra možných vzájemných vztahů mezi edukační lingvistikou a didaktikou cizích jazyků zde vyzdvihnu dvě konkrétní oblasti, ve kterých se mohou poznatky plynoucí ze zájmu o jazyk ve vzdělávání vzájemně obohacovat s poznatky z didakticky orientovaného výzkumu. Na úrovni oprav jsem poukázal na to, že typické didaktické techniky oprav chyb, které učitelé ve výuce používají, je možné podrobněji studovat pomocí konverzační analýzy (oddíl 6.5). V tomto ohledu tedy lze uvažovat o komplementárnosti edukačnělingvistického a oborovědidaktického výzkumu. Pokud jde o problematiku používání angličtiny a češtiny, zde jsou didaktické a edukačnělingvistické perspektivy na první pohled ještě více oddělené, avšak ve výsledku také komplementární. V kapitole 7 jsem pojednal o sekvenčním přístupu k výzkumu střídání kódů a jeho sociolingvistických východiscích, čímž prezentovaný výzkum spadá spíše do oblasti edukační lingvistiky. Didaktický výzkum by se patrně zaměřil spíše na roli mateřštiny a cizího jazyka ve výuce. Společné oběma perspektívám je to, že kdy a jak mluvčí střídali angličtinu a češtinu (resp. kdy a jak je používali) souviselo s jejich didaktickým zaměřením v interakci a s institucionálními rolemi (učitel, student). Edukačnělingvistický výzkum, který staví na konverzační analýze, nabízí specifický (mikro)pohled na to, jak mluvčí češtinu a angličtinu střídali (kapitola 7), což lze z pohledu didaktiky cizích jazyků poměrně snadno interpretovat ve světle používání těchto jazyků (například střídání kódů při práci s významem slov v oddíle 7.4). Podobně zjištění týkající se například uvedení sebeopravy studenta v češtině nebo studentem provedené iniciace opravné sekvence v češtině (oddíl 7.2) jsou pro didaktiku cizích jazyků relevantní především z pohledu následných reakcí učitele, ale také z pohledu učení se studentů.

Z uvedeného vyplývá, že i přes mírně odlišná zaměření didaktiky cizích jazyků a edukační lingvistiky lze minimálně na úrovni výzkumu výuky uvažovat o jejich komplementárnosti. Perspektivy, které výzkumník zaujímá v edukační lingvistice obecně (tj. zaměření na jazyk ve vzdělávání) a v konverzační analýze konkrétně (tj. mikroanalýza probíhající interakce), mohou výzkum a poznání v didaktice cizích

jazyků obohatit tím, že mírně posunou nebo jinak zaostří v didaktice zavedený pohled na edukační realitu. Didaktika cizích jazyků může naopak edukačnělingvistický výzkum obohatit například svým popisem edukačních fenoménů. Kromě toho komunita oborových didaktiků může spolupracovat s výzkumníky z odlišných polí a disciplín, což se může projevit například v realizaci intervencí s dopadem do praxe, jak naznačím v **oddíle 9.4** níže. Vedle toho existuje průnik edukačnělingvistických a oborovědidaktických výzkumných snah v oblasti manifestací učení v interakci.

9.2.1 Učení v interakci

Konverzační analýzu uplatňují badatelé nejen k zachycení a podrobnému rozboru interakce, ale také ke studiu osvojování (učení) cizího jazyka (Firth & Wagner, 1997, 2007; Markee, 2008; Markee & Kunitz, 2015; Pekarek Doehler, 2010; Seedhouse & Walsh, 2010). Cílem této knihy bylo popsat, jak účastníci ve frontální výuce interagují, čemuž jsem podřídil i výběr ukázek. V tomto oddíle se zaměřím na aspekty učení pozorovatelné v interakci, které budu nejprve ilustrovat na jednom transkriptu. Následně k učení vztáhnou zjištění prezentovaná v této knize.

Následující ukázka zachycuje část referátu Margity a Moniky o Fryderyku Chopinovi, ve které se vyskytl problém s výslovností polského hlavního města v angličtině.

Ukázka 9.1

Warsaw (za28, 0:21:30–0:21:55)

- 1 Mar: he grew up in (.) /varš-/ °/varšau/°?=
 2 + podívá se na Evu
 3 Eva: =/wórsó/ °mhm°=
 4 Mar: =£/voršou/£,(.) e:r he had three sisters, and- his
 5 + dívá se dopředu
 6 mother was er (.) his first teacher, (0.8) a child
 7 prodigy he completed er his musical (.) education
 8 and composed er his earl(ier) works in °/vorš-/°
 9 + podívá se na Evu
 10 £/vórsou/£ er before leaving (0.8) Poland at the age
 11 + upraví si vlasy a začne se dívat dopředu
 12 (.) of twenty.

Na řádku 1 vyslovila Margita polské hlavní město jako /varšau/. Tím, že slovo vyslovila s opakovaným začátkem, stoupavou intonací na konci a s relativně tišší hlasitostí, a tím, že se při vyslovování tohoto slova podívala na Evu, která seděla za stolkem v přední části učebny, dala najevo, že si není výslovností tohoto slova jista. Pohled na Evu zároveň mohl být interpretován jako iniciace opravy, a tedy jako krok, kterým se Margita zaměřila více na přesnost. Eva, která během prezentace Margitu s Monikou sledovala, následně zareagovala tím, že anglické *Warsaw* jednou vyslovila a následně použila kontinuátor *mhm*, kterým dala najevo, že Margita může pokračovat.⁹⁵

Ukázka 9.1 zachycuje průběh toho, jak se Margita v interakci učila vyslovovat slovo *Warsaw*. Z tohoto procesu jsou vnějšímu pozorovateli přístupné pouze některé úkony. Prvním z nich je to, že Margita pozorovatelně signalizovala, že si není výslovností jista (řádek 1), a zároveň se obrátila na Evu (řádek 2), což Eva interpretovala jako iniciaci opravy a následně modelovala správnou výslovnost (řádek 3). Margita se pokusila výslovnost zopakovat (řádek 4) a před následným výskytem stejného slova v podobné situaci (řádek 8) se opět obrátila na Evu a pokusila se slovo sama vyslovit, nejprve jako /vorš-/ (řádek 8), poté jako /vórsou/ (řádek 10), čímž se přiblížila cílové výslovnosti, kterou předtím Eva modelovala. To, že před samotným vyslovením slova *Warsaw* na řádce 8 se Margita podívala na Evu nebo že při vyslovování slova *Warsaw* v ukázce vždy používala odlišnou hlasitost (řádek 8), pobavený tón hlasu (řádky 4 a 10) nebo si upravila vlasy (řádek 11), lze interpretovat jako signály, že se o vyslovování slova stále pokoušela.

I když se v ústním projevu Margity dále na záznamu 8 ani na dalších záznamech slovo *Warsaw* nevyskytlo, ukázka 9.1 dokumentuje sociální rozměr učení (srov. s Vygotského zákonem kulturního vývoje v [oddíle 2.4.2](#)). V interakci si mluvčí navzájem dávají najevo, jak jeden druhému rozumějí, což souvisí se sociálním pohledem na kognici (Schegloff, 1991). Právě na těchto pozorovatelných úkonech staví badatel v konverzační analýze a vyplývá z nich, že alespoň část kognitivních

95 Uvedená sekvence se tedy liší od typických oprav výslovnosti při zaměření mluvčích na přesnost, které Eva prováděla. Jak zachycují ukázky 6.1, 6.6 a 8.3, Eva typicky problematické slovo dvakrát zopakovala. Tím, že v ukázce 9.1 po prvním zopakování pronesla *mhm*, dala najevo, že má Margita pokračovat. Eva se tedy na přesnost zaměřila pouze tím, že slovo vyslovila v souladu se standardní americkou výslovností. V ukázce 8.3 Eva provedla opravu jako při zaměření na přesnost, nieméně opravu iniciovala Kateřina nejen tím, že slovo *Shrewsbury* vyslovila opakovaně, ale hlavně tím, že v její replice vznikly relativně dlouhé pauzy. Navíc je možné domnívat se, že výslovnost /varšau/ (řádek 1 v ukázce 9.1) byla v dané chvíli přijatelná, protože je v souladu s jinou (německou) jazykovou normou.

procesů, a tedy i učení, je pro výzkumníka uchopitelná tím, jak se odráží v detailech sociální interakce skrze organizaci oprav a střídání replik, stejně jako v úkonech, jako jsou váhání, opakování nebo například gesta (Pekarek Doehler, 2010, s. 109).

Při zkoumání učení v interakci se výzkumník setká s problémem, že při hledání důkazů by ideálně potřeboval, aby student jev, který výzkumník sleduje, opakovaně produkoval⁹⁶, nicméně je třeba dodržet požadavek na přirozeně probíhající interakci, ve které účastníci spontánně interagují, což může také znamenat, že student sledovaný tvar již nezopakuje (Seedhouse & Walsh, 2010, s. 135). Z tohoto důvodu studie, které sledují, jak se studenti učí v interakci, typicky zahrnují menší počet mluvčích (například výuka v malých skupinách) nebo výzkumník analyzuje záznamy skupinové či párové práce, kde je šance, že student opakovaně použije sledovanou položku, značně vyšší.

Ve frontální výuce a v datových ukázkách, které jsem představil v této knize, je nicméně možné sledovat úkony, které dokládají přítomnost procesů souvisejících s učením. Jednou z nejvýraznějších manifestací učení je výskyt sebeoprav, které dávají ostatním účastníkům (hlavně učitelům) i výzkumníkům možnost nahlédnout do procesů, jak studenti cílový jazyk používají a jak se ho učí. V tomto smyslu lze vyzdvihnout například ukázkou 6.7, ve které Pavlína ve své replice řekla *also i-it shou- shouldn't be (.) em doesn't °I'm sorry° it doesn't have to be true, but when you are strong, they can believe you* (řádky 8–10). Tuto sebeopravu, která spočívala v nahrazení modálního slovesa *shouldn't* za *doesn't have to*, lze interpretovat jako důkaz toho, že Pavlína disponovala znalostí významu a použití modálního slovesa *doesn't have to*, kterou dokázala v průběhu své řečové produkce uplatnit a svou předchozí nepřesnou výpověď sama opravit. Podobným způsobem i další sebeopravy prezentované v této knize odkrývají tyto aspekty používání a učení se cizího jazyka (srov. Hellermann, 2009). Dalšími dobře pozorovatelnými manifestacemi učení jsou způsoby, jakými studenti dávali najevo problémy s použitím cizího jazyka. Například nejistotu ve výslovnosti indikovali typicky stoupavou intonací, hezitačními zvuky a pauzami (například řádek 1 v ukázce 9.1, srov. řádek 8 v ukázce 6.1 nebo řádky 18–19 v ukázce 8.3), neznalost slova v angličtině typicky vyslovením jeho českého ekvivalentu, použitím hezitačních zvuků nebo

96 Například z hlediska průkaznosti interpretací ukázky 9.1 by bylo pro výzkumníka výborné, kdyby Margita ještě později na záznamu 8 nebo na následujících záznamech řekla *Warsaw*.

vyjádřením myšlenky v češtině (např. ukázky 6.9 nebo 7.2). Tyto úkony typicky Eva nebo i jiní účastníci interpretovali jako iniciaci opravné sekvence, ve které poskytli studentovi potřebný jazykový prostředek.

Interaktivnější formy učení lze pozorovat ve společném vyjadřování myšlenek a ve společné konstrukci významu účastníky. Tyto procesy jsou na první pohled dobře pozorovatelné v otázkách a záměrně nedokončených výpovědích Evy a v následných reakcích studentů, ve kterých Eva modelovala kognitivní procesy, jako je například zdůvodnění předchozí odpovědi (ukázka 5.3), aplikace pravidla (ukázka 5.4) nebo vyvození pravidla z příkladu (ukázka 5.5). Tyto procesy jsou rovněž patrné v situacích, kdy studenti produkovali výpovědi v cizím jazyce za asistence Evy nebo druhých. V tomto smyslu je možné vyzdvihnout ukázku 7.1, která ilustruje, jak Eva a ostatní studenti pomohli Michalovi vyjádřit v angličtině jeho myšlenku, kterou sám formulovat nesvedl, nicméně byl schopný se zapojit do asistovaného produkování věty v angličtině a doplnit příklad.

Dále je třeba zmínit, že k používání cizího jazyka a upevňování a rozvíjení souvisejících znalostí a dovedností přispívaly i samotné činnosti, které stimulovaly řečovou produkci studentů, která probíhala při řešení řady úkolů ve dvojicích.⁹⁷ Ve zde analyzované společné práci na semináři pak účastníci spíše shrnovali a porovnávali své závěry, ke kterým ve dvojicích dospěli. Důležitou roli přitom hrály techniky, které Eva v této společné práci používala k tomu, aby studenti rozvíjeli své odpovědi, zejména používání kontinuátoru *mhm* (oddíl 5.3). Zmínit lze i otázky Evy směřující ke shrnutí a dalšímu rozvedení myšlenek, které studenti představili ve svých referátech (oddíl 8.5). I během samotného referátu, jak jsem ukázal v kapitole 8, docházelo k řadě interaktivních situací, které lze považovat za součást procesů učení.

Je třeba upozornit, že zde pojednávám o specifickém pohledu na sociální povahu učení. Vedle toho existují i kognitivní přístupy (Ellis, 2010), které staví na jiných předpokladech. Tyto přístupy sledují typicky výsledky učení studentů, jak je měří například testy. Toto pnutí mezi kognitivními a sociálními pohledy na povahu učení odrážejí rovněž různé pohledy na povahu porozumění, které lze konceptualizovat a zkoumat jako proces (např. během výuky) nebo produkt na konci výukové jednotky (Macbeth, 2011). V této knize jsem se zabýval právě procesuální stránkou vyučování a učení.

97 Záznamy této interakce budou předmětem dalších analýz.

9.3 Výsledky ve světle pedagogického výzkumu a vysokoškolské pedagogiky

V pedagogicky zaměřeném výzkumném úsilí v oblasti interakce ve třídě je v poslední době věnováno relativně mnoho prostoru problematice dialogu ve vzdělávání (přehled různých směrů podává např. Skidmore, 2006), přičemž se výrazně prosazuje zejména koncept dialogického vyučování, mezi jehož hlavní znaky zařazuje Alexander (2008, s. 38) kolektivnost (tj. učitelé a studenti pracují společně), reciprocitu (tj. učitelé a studenti se navzájem poslouchají, sdílí své myšlenky), vzájemnou podporu (tj. studenti se nebojí vyjádřit názor), kumulativnost (tj. učitelé a studenti vzájemně staví na svých myšlenkách) a účelnost (tj. učitelé plánují a směřují interakci ve třídě v souladu se souvisejícími didaktickými cíli). Tyto charakteristiky podtrhují situační a dynamickou povahu institucionálního dialogu v podobném pojetí, jak je uchopuje výzkumník v konverzační analýze.

Nicméně řada intervencí a výzkumů, které na uvedených charakteristikách staví, kritizuje přítomnost třísoložkových výměn (IRE/IRF) ve výuce, protože tyto výměny omezují možnosti studentů zapojit se do dialogu (Lyle, 2008, s. 227). Někteří výzkumníci proto například ve svých intervencích usilují o „prolomení IRF struktury“ (Šedřová & Sedláček, 2015, s. 36) s cílem navýšit participaci studentů (žáků) ve frontální výuce. Mezi indikátory, že toho bylo dosaženo a že ve výuce bylo přítomno dialogické vyučování, výzkumníci uvádějí například četnost výskytů replik studentů delších než deset slov (Šedřová & Sedláček, 2015, s. 36–37), četnost epizod, v nichž se po položení otázky studentem objeví ještě nejméně dvě další otázky od studentů (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser, & Long, 2003, s. 151) nebo interakce mezi studenty nebo nejméně třemi studenty a učitelem vybočující z třísoložkové sekvence (IRE) a trvající více než 30 sekund (Nystrand, Gamoran, & Carbonaro, 1998, s. 15).

Uvedené indikátory a předpoklady, na nichž citované výzkumy staví, se jeví z hlediska konverzačněanalytických východisek jako problematické. V konverzační analýze výzkumník nahlíží na probíhající interakci v její situační a dynamické povaze, přičemž z pohledu každé repliky věnuje pozornost tomu, co v ní mluvčí realizuje za úkon, jakým způsobem mluvčí reaguje na předchozí repliku a jaký úkon mluvčí v aktuální replice projektuje do následující repliky. Z hlediska

institucionálního dialogu je klíčové, že výzkumník sleduje, jak mluvčí realizují institucionální činnosti a cíle (k tomu podrobněji viz **kapitulu 3**). Z tohoto hlediska se údaje, jako je například délka replik studentů nebo počet epizod, ve kterých na sebe reagovali více než tři účastníci interakce, jeví jako irelevantní. Konverzační analytika studujícího interakci ve třídě bude více zajímat, jaké prostředky účastníci používají při interakci (například při delší výpovědi studenta lze očekávat, že učitel bude používat kontinuátory, viz **oddíl 5.3**) a k jakým cílům se v takové interakci mluvčí vztahují. V knize jsem na několika místech poukázal na to, že mezi interakcí a didaktickými úvahami existuje úzký vztah – v jednotlivých výměnách lze pozorovat, jak mluvčí interpretují a realizují institucionální úkoly a cíle, které jsou v daný moment pro interpretaci zásadní.

Pokud jde o zaměření na frontální výuku, některé výše citované indikátory dialogického vyučování, které zahrnují interakci mezi studenty navzájem, navíc stojí proti způsobu střídání replik, který účastníci ve frontální výuce používají. To, že interakci ve frontální výuce řídí právě učitel, má své důvody. Jak jsem uvedl v **kapitole 5**, díky specifickému způsobu střídání replik, kdy po dokončení repliky studenta typicky začíná mluvit učitel, mohou studenti například dostat více času na svou odpověď nebo při zaměření na přesnost mají studenti možnost opravit svou odpověď, pokud učitel odloží svou hodnotící repliku (**oddíl 6.2**). To souvisí také s didaktickým zaměřením mluvčích a s cíli, které mluvčí v interakci realizují.

Uvedl jsem, že didaktické zaměření (učitele, studenta) ovlivňuje probíhající interakci a naopak – to, co účastníci v interakci dělají, zpětně ovlivňuje jejich didaktické zaměření. Pokud má dojít k nějakému posunu ve kvalitě výuky, jeví se jako vhodné uvažovat jednak o zlepšení komunikačních dovedností učitelů a studentů (k tomu podrobněji v **následujícím oddíle**), jednak o (dalším) vzdělávání učitelů, kteří mohou výuku plánovat a realizovat za použití takových forem a metod, které jsou v souladu s cíli výuky v daném předmětu při zohlednění různých faktorů (např. stupně vzdělávání, místa, času, specifík studentů, materiálních prostředků atd.), což se následně odrazí v jejich interakci se studenty. Je-li cílem výuky angličtiny na vysoké škole rozvíjet akademické dovednosti studentů v angličtině s ohledem na jimi studované obory, jeví se v tomto ohledu jako přínosné zařazení například studentských referátů s následnými diskusemi (**kapitola 8**).

Výzkum prezentovaný v této knize tedy může přispět ke stavu poznání v pedagogickém výzkumu ve dvou rovinách. V teoreticko-metodologické rovině jsem v kapitole 3 představil konverzační analýzu, která nabízí výzkumníkům možnost uchopit a zkoumat probíhající interakci v jejích detailech i s ohledem na didaktické zaměření odrážející institucionální identity, úkoly a cíle. V empirické rovině mohou poznatky přispět do diskuse o tom, jak učitelé a studenti interagují ve společné práci na semináři, především ve frontální výuce.

Pokud jde o vysokoškolskou pedagogiku, nabízí se srovnání výsledků s výsledky výzkumů, které jsou prezentovány v relativně nedávno vydaných monografiích týkajících se vysokoškolské pedagogiky (Podlahová et al., 2012; Rohlíková & Vejvodová, 2012; Slavík, 2012). Při jejich podrobnějším studiu nicméně vyvstal problém, který Kasíková (2015) tematizuje tak, že „kromě partií školsko-politických a témat distančního vzdělávání jsou pedagogické a psychologické části [citovaných monografií] spíše jen aplikací obecně pedagogických, psychologických a didaktických textů. Jen výjimečně jsou založeny na empirickém bádání přímo ve vysokoškolském terénu“ (s. 37). Podobnou kritiku uvádějí i Dvořáčková et al. (2014, s. 64). V tomto ohledu je tedy velmi obtížné vztáhnout mnou prezentované analýzy například k problematice diskusí nebo studentských referátů, jak je v citovaných monografiích pojednána, protože se vesměs jedná o souhrny doporučení, která nejsou explicitně podložena empirickým výzkumem, teoretickými východisky ani praktickými zkušenostmi.⁹⁸

Naopak určitý pokus o vztážení výsledků je možný ve vztahu k nedávné etnografické studii, kterou provedli čeští sociologové. Ti na vybraných vysokoškolských pracovištích shledali, že se „seminární a přednáškové formy příliš neliší tím, že v obou převažuje frontální prezentace vědění spolu s minimální aktivní participací studujících na utváření toho, co se učí“ (Dvořáčková et al., 2014, s. 40). Autoři dále spojují frontálnost výuky s uspořádáním lavic v řadách (s. 40). Již z popisu prostoru, ve kterém jsem data sbíral (oddíl 4.1), je zřejmé, že v případě mnou analyzované výuky bylo fyzické uspořádání seminární učebny odlišné. Stejně tak, ačkoliv jsem se zaměřoval na společnou práci v semináři, především frontální výuku, mnou prezentované ukázky dokládají, že ke střídání

98 V tomto ohledu stojí za nahlédnutí některé starší práce z vysokoškolské pedagogiky (např. Galla, 1961; Mareš, Rybářová, & Strnad, 1979), které explicitně staví na teoretických východiscích, na přehledech stavu na (vynášených) vysokých školách, na empirických výzkumech, na analýzách vysokoškolského kurikula, na hospitacích a zkušenostech a také na diskusích, které probíhaly na stránkách odborných periodik.

mluvčích a k aktivnímu zapojování studentů docházelo. Zvláště při zaměření mluvčích na komunikaci i ve frontální výuce docházelo ke sdílení a objasňování pohledů a názorů a, jak jsem uvedl výše, i k učení.

Pokud jde o referáty, autoři citované etnografické studie v jimi sledované výuce rovněž shledali, že

referáty přednášené studujícími nejsou zdrojem vědění, ale předmětem hodnocení ze strany vyučujících. To bylo velmi zřejmé v situaci na jiné z kateder: studentka přednáší referát o zadané knize, ostatní studující poslouchají a pouze vyučující sedící v poslední řadě jí libovolně klade vyjasňující i doplňující otázky. Po skončení referátu jej pak velmi potichu, ale tvrdě zkritizuje (za postupného rudnutí obličeje oné studentky). (Dvořáčková et al., 2014, s. 41)

Uvedené je možné s určitým zjednodušením srovnat s tím, jak jsem popsal průběh studentských referátů. V **oddíle 8.5** jsem ukázal, jak probíhala část diskuse mezi vyučující a prezentujícími, před kterou obvykle někdo ze studentů rovněž položil dotaz (**oddíl 8.4**). I když jsem se v těchto analýzách soustředil především na interakční aspekty diskuse, je z prezentovaných ukázek evidentní, že otázky vyučující byly též vyjasňujícího charakteru (například co rozuměl F. Palacký pod „austroslavismem“ – ukázka 8.14, zopakovat hlavní Sokratovy myšlenky – ukázka 5.8).

Je nicméně třeba přihlédnout ke specifickým výuky angličtiny jako cizího jazyka. Otázky, které vyzývají studenta ke shrnutí hlavních myšlenek nebo jejich reprodukci, se mohou z pohledu interakce v mateřském jazyce jevit jako banální⁹⁹, nicméně v cizím jazyce vyučující vyzývala studenty, aby samostatně shrnuli to, co předtím řekli s oporou o připravené podklady. Z následných odpovědí zachycených v transkripcích je zřejmé, že vyučující takovou produkci studentů dále podporovala a stimulovala (například používáním kontinuátoru *mhm*, zopakováním klíčového slova apod.), díky čemuž studenti zvládli prezentované myšlenky v kondenzované formě znovu vyjádřit, navíc bez opory o prezentaci. Ve světle sociokulturní teorie lze takovou interakci v cizím jazyce označit za cennou součást procesu učení (viz **oddíl 9.2.1**). Pokud jde o zpětnou vazbu od vyučující, pozoroval jsem, že ji studenti obdrželi individuálně po skončení semináře. V některých případech, podobně jako jsem ukázal v **oddíle 6.4**, po skončení referátu a diskuse vyučující vybrala některé jazykové nepřesnosti, které pak v rámci frontální

99 Někteří výzkumníci by je možná označili za otázky nízké kognitivní náročnosti (ke zkoumání otázek viz např. Carlsen, 1991; Ehrlich & Freed, 2009).

výuky vyjasnila. Dosáhla tím toho, že tyto nedostatky nikdo ve výuce explicitně nevztáhl k dotyčným studentům, takže tím nedošlo k situaci, kterou pozorovali výše citovaní sociologové. Pro problematiku studentských referátů z tohoto značně zjednodušujícího srovnání plyne, že by bylo vhodné dále analyzovat, jak účastníci vysokoškolské výuky referáty a následné diskuse realizují.

Z bodů, které jsem uvedl v tomto oddíle, vyvodím tři provizorní závěry. Zaprvé se zdá, že konverzačněanalytický výzkum, který jsem v této publikaci představil a použil, dává výzkumníkům možnost sledovat výukové procesy v jejich situovanosti a dynamice, čímž může doplnit existující výzkum. Zadruhé se jeví jako nutné odlišovat interakci v různých vyučovacích předmětech a při analýzách zohledňovat příslušná specifika. Zatřetí se zdá, že relativně recentní pojednání o vysokoškolské pedagogice jsou do značné míry odtržena od edukační reality a jejího výzkumu. V tomto ohledu je třeba vítat příspěvky, které se problematikou výuky na vysoké škole výzkumně a koncepčně zabývají (např. Čejková, 2017; Lojdová, 2016; Spilková, 2016), a podporovat pokusy o syntézu takových výzkumů.

9.4 Implikace výzkumu pro praxi

Problematika přenosu poznatků z výzkumu do pedagogické praxe obecně vyvolává nemalé kontroverze. K výzkumu interakce ve třídě Macbeth (2011, s. 449) uvádí, že konverzačněanalytické studie nezačínají stěžováním si na problémy ve vzdělávání ani na ně nehledají řešení. Výzkumník provádějící konverzační analýzu nehodnotí ani nenavrhuje intervence, ani nehledá příklady dobré praxe. Namísto toho popisuje každodennost, tj. to, jak mluvčí interagují ve výuce. Uvedené vyplývá z etnometodologické netečnosti vůči tomu, jak by interakce měla vypadat (Garfinkel, 1967, s. 33; srov. Sacks, 1995a, s. 470). Výsledky z konverzační analýzy lze chápat jako kroky k porozumění interakci a rozkrytí její spletitosti, nikoliv jako podklady pro ustavení pravidel chování aktérů komunikace (např. Richards, 2005, s. 4–5). Z toho mimo jiné plyne, že o přímém transferu výzkumných poznatků do praxe nelze uvažovat. Uvedenou pozici jsem zaujal i v této knize – prezentovaný výzkum lze chápat jako základní (srov. se základním a aplikovaným výzkumem v edukační lingvistice u Hulta, 2010, s. 22).

Pokud má i přes výše uvedené dojít k nějakému přenosu poznatků prezentovaných v této knize do praxe, je možné upozornit na rozvíjející se oblast intervenční konverzační analýzy (k dalším aplikacím konverzační analýzy viz Antaki, 2011). V tomto intervenčním pojetí může analytik pomoci vyřešit problémy související s interakcí v dané instituci.¹⁰⁰ Ve vzdělávání učitelů se v tomto ohledu nabízí provázání výsledků s oborovou didaktikou. V oddíle 6.2 jsem například ukázal, že při zaměření mluvčích na přesnost dalo pozdržení evaluačního tahu učitele při nesprávné odpovědi studenta studentovi prostor k sebeopravě, jejíž realizace je jednak interakčně jednodušší, protože není třeba zahajovat opravnou sekvenci, jednak je tento způsob citlivější ve vztahu k danému studentovi, než je oprava učitelem. O přesazích do oborové didaktiky jsem diskutoval na konci oddílů 5–8 a podobných bodů by bylo možné najít celou řadu (srov. s doporučeními u Seedhouse a Walshe, 2010, s. 144). Lze tedy vyvodit, že konverzační analýza může přispět k oborovědidaktickému poznání toho, jak interakce ve třídě probíhá a obecněji k prohloubení oborovědidaktického poznání edukační reality. Poznatky z výzkumu tedy mohou přispět ke vzdělávání učitelů a obohatit pedagogickou praxi.

Pokud jde o konkrétní intervenční techniky, pak Richards (2005, s. 5) považuje za přijatelnou formu informovaného jednání. Konverzační analýza tak praxi může spíše obohatit než preskriptivně přerámčovat (srov. Bromme & Tillema, 1995). Ve vzdělávání učitelů lze pracovat s (video)záznamem (východiska k tomu v Česku rozpracovali např. Janík et al., 2011; Svatoš, 1993, 2011), nicméně jak uvádí Seedhouse (2008, s. 55), například po shlédnutí problematické výukové sekvence jsou studenti učitelství v pregraduální přípravě typicky schopni identifikovat problém, nicméně většinou nejsou schopni určit jeho konkrétní příčiny. Právě zde je potenciál pro využití videa společně s transkripty a s teoreticko-metodologickým aparátem konverzační analýzy. Již je rozpracována metodika, v níž účastníci současně sledují záznam a vidí související repliky, což jim umožňuje analyzovat záznam repliku po replice (Stokoe, 2014), podobně i jiní autoři navrhují kroky k zapojení konverzační analýzy do vzdělávání učitelů (Seedhouse, 2008; Seedhouse & Walsh, 2010; Sert, 2015, s. 154–169; Wong & Waring, 2010).

100 Například Heritage a Stiversová (1999) pomocí konverzační analýzy zjistili, že praktický lékař při vyšetřování pacienta s akutním problémem může pomocí tzv. online komentářů (tj. hlasité popisování toho, co lékař při vyšetřování pacienta zjišťuje) předejít tomu, aby pacient při následném sdělení nezávažné diagnózy vzdoroval. Autoři vyslovují domněnku, že takovým použitím online komentářů může lékař čelit požadavkům pacienta na nepodstatněné předepisování antibiotik.

Kromě toho existují aplikace konverzační analýzy přímo do výuky cizích jazyků (např. Barraja-Rohan, 2011; Filipi & Barraja-Rohan, 2015; Sert, 2015, s. 134–153; srov. Fiehler & Schmitt, 2011). Z výzkumu, který jsem zde prezentoval, lze uvažovat například o záznamech a transkripcích ze studentských prezentací, pomocí nichž by bylo možné zaměřit se se studenty angličtiny jako cizího jazyka zejména na techniky související s prezentováním nebo s reakcemi na otázky z publika.

V obou případech těchto aplikací je třeba zdůraznit, že těžiště práce leží v podrobné analýze záznamu po krocích (replikách), většinou s použitím transkriptu. V principu jde tedy o to, že účastníci takového setkání si osvojí aspekty konverzační analýzy, které jim pomohou popsat a pochopit průběh sledované interakce a diskutovat o něm, na základě čehož pak mohou změnit své jednání v samotné interakci.

9.5 Další výhledy

V publikaci jsem představil několik analýz interakce ve frontální výuce angličtiny na vysoké škole, které vycházely z 987 minut videozáznamu, který jsem pořizoval po dobu jednoho semestru v jedné seminární skupině 19 studentů a jedné vyučující. Psathas (1995) upozorňuje, že samotný (i ojedinělý) výskyt interakčního jevu je v konverzačněanalytickém výzkumu důvodem k jeho podrobné analýze, jelikož to, že mluvčí určitým způsobem interagovali, znamená, že metody produkce analyzovaného jevu mají mluvčí k dispozici a daný jev mohou v budoucnu produkovat znovu (s. 50). Přesto je vhodné sbírat a analyzovat další data z různých skupin, stupňů vzdělání, institucí a úrovní studentů, aby bylo možné říci, do jaké míry jsou zjištěné prezentované v této knize specifická pro danou skupinu a do jaké míry se vyskytují i jinde.

Výše jsem zmínil, že analýza a interpretace určitého jevu, který se vyskytl v interakci ve třídě, je úzce svázána se specifiky vyučovacího předmětu a s konkrétním zaměřením mluvčích v dané situaci. V této knize jsem analyzoval interakci ve společné práci v semináři, především ve frontální výuce, kdy se mluvčí zaměřovali na přesnost a na komunikaci, nicméně je možné, že v jiných organizačních formách výuky, na jiných stupních vzdělávání nebo v jiných vyučovacích předmětech či oborech se budou mluvčí zaměřovat na jiné aspekty institucionálního dialogu (ve výuce cizích jazyků srov. Seedhouse, 2004, s. 101–180;

Walsh, 2013, s. 62–92). V tomto ohledu je třeba zdůraznit perspektivu účastníků, z níž může výzkumník analyzovat to, co sami mluvčí v interakci dělají. Při zkoumání interakce ve třídě může výzkumník pomocí konverzační analýzy studovat a odhalovat jevy, které jsou za použití jiných metod hůře uchopitelné. V tomto ohledu může další použití konverzační analýzy přispět k aktuálnímu stavu poznání v pedagogickém a oborovědidaktickém výzkumu.

Při analýze jsem se zaměřil na interakci ve frontální výuce a během studentských referátů. Frontální výuka nicméně není jedinou organizační formou, ve které dochází k interakci mezi mluvčími, kteří se nacházejí v prostředí třídy nebo školy (tj. učiteli, studenty, asistenty apod.). V zahraničním konverzačněanalytickém výzkumu existuje řada studií analyzujících interakci mezi studenty během práce ve dvojicích nebo skupinách (např. Benwell & Stokoe, 2002; Hellermann & Cole, 2009; Markee, 2005; Mori, 2002) nebo v jiných formách, jako je tandemová výuka nebo institucionalizované konverzační setkávání mluvčích cizích jazyků (např. Kasper & Kim, 2015; Rusk et al., 2017). V kapitole 8 jsem se dotknul problematiky tělesnosti v interakci, tedy zejména toho, jaké pohyby a tělesné úkony při interakci mluvčí dělají a jak tyto interakci doplňují. Existující konverzačněanalytické studie (např. Kääntä, 2015; Seo & Koshik, 2010; Sert, 2015, s. 87–111) odhalují, jak mluvčí při výuce tyto tělesné prostředky používají. Uvedené a další aspekty nejsou v českém výzkumu interakce ve třídě zatím příliš probádané.

Přínos této publikace lze spatřovat ve dvou rovinách. V rovině teoreticko-metodologické jsem představil konverzační analýzu a demonstroval její použití na datech z výuky angličtiny na vysoké škole. Jak jsem uvedl výše, konverzační analýza může obohatit tuzemský výzkum v oblasti interakce ve třídě svým aparátem i existujícími studii, ke kterým je možné poznatky vztahovat. V rovině empirické jsem popsal, jak se mluvčí ve společné práci v semináři střídali a opravovali, jak přepínali mezi češtinou a angličtinou a jak prováděli studentské referáty a následné diskuse. Tyto poznatky mohou sloužit jako východisko pro další výzkumy.

Po přečtení této knihy může vyvstat otázka, proč se zabývat takovými drobnostmi, které si samotní mluvčí často ani neuvědomují nebo které mohou považovat za triviální. Takové drobnosti představuje například přepnutí do jiného jazyka při ukázkování studentů (ukázka 7.6),

pozdržení učitelova hodnotícího tahu po nesprávné odpovědi studenta při kontrole domácího cvičení (ukázka 5.3) nebo učitelovo přitakávání pomocí *mhm*, když jeden ze studentů vyjadřuje svou myšlenku (ukázka 5.8). Sacks tvrdí, že nestudovat podobné jevy by mohlo mít reálné důsledky, protože „je možné, že detailní studium malých jevů může obrovskou měrou přispět k našemu pochopení toho, jak lidé některé věci dělají“ (Sacks, 1984, s. 24). V této knize jsem ukázal, jak tyto a další – na první pohled – drobnosti mluvců ve společné práci na semináři systematicky používají při dosahování vzájemného porozumění v interakci a při realizaci tak spleťtých a vzájemně provázaných činností, jako je vyučování a učení na vysoké škole.

Summary

This book deals with classroom interaction. It offers a close investigation of interactional practices at university seminars in English as a foreign language. It builds on 987 minutes of video-recordings which were captured during the autumn semester of 2015. Using conversation analysis, the book describes how the participants took turns, managed repair sequences, switched between English and Czech and how they conducted student presentations and subsequent discussions.

The book is divided into nine chapters. It introduces the theoretical and methodological background (chapters 1–3) and the settings, participants and data (chapter 4). The following four chapters (5–8) are dedicated to the organization of turn-taking, repair, code-switching and to how student presentations were conducted. Each of these empirical chapters includes a brief conceptual and research overview, a presentation of conversation-analytic outcomes and discussion of findings. The final chapter considers the relationship between conversation analysis and research on learning in interaction. It also discusses the findings in the light of educational research and in relation to the transfer of conversation-analytic findings into practice.

The book closely investigates classroom interaction in English language teaching, but it also aims to contribute to the ongoing discussions about researching (not only classroom) interaction.

Příloha: souhrn transkripčních konvencí

(2.0)	pauza 2 sekundy
(.)	mikropauza (přibližně desetina sekundy)
(slovo)	špatně srozumitelné slovo
slo-	náhlé ukončení
.	klesavá intonace
,	krátký pokles nebo vzrůst intonace
?	stoupavá intonace
:	prodloužená hláska
<slovo>	relativně pomalejší tempo řeči
>slovo<	relativně rychlejší tempo řeči
<u>podtržení</u>	důraz na slově nebo jeho části
°slovo°	relativně nižší hlasitost
£slovo£	pobavený tón
/slovo/	přibližná výslovnost slova
česky	slova pronesená v češtině
(hh)	hlasitý výdech nebo smích
=	okamžité navázání replik
[]	překrývající se slova
(())	doprovodný komentář
+ úkon	neverbální úkon ve vztahu k replice výše

Literatura

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4. vyd.). Thirsk: Dialogos.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antaki, C. (2011). Six kinds of applied conversation analysis. In C. Antaki (Ed.), *Applied conversation analysis: Intervention and change in institutional talk* (s. 1–14). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Argaman, E. (2015). Signaling equality: On humor and other semiotic resources that serve disagreement and display horizontal hierarchy. *Semiotica*, 2015(205), 169–190. <https://doi.org/10.1515/sem-2015-0002>
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2. vyd.). Oxford: Oxford University Press.
- Arnett, K. (2013). Using the first language and code switching in second language classrooms. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (s. 1–7). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Arnseth, H. C., Erstad, O., Juhaňák, L., & Zounek, J. (2016). Pedagogika a nové výzvy výzkumu ICT: role digitálních technologií v každodenním životě a učení mládeže. *Studia paedagogica*, 21(1), 87–110. <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-5>
- Aryadoust, V. (2016). Gender and academic major bias in peer assessment of oral presentations. *Language Assessment Quarterly*, 13(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/15434303.2015.1133626>
- Ashmore, M., & Reed, D. (2001). Nevinnost a nostalgie v konverzační analýze: dynamické vztahy mezi nahrávkou a jejím přepisem (L. Buštíková-Šíroková, Z. Konopásek, I. Vodochodský, Přel.). *Biograf*, (25), 3–23.
- Auer, P. (1992). Introduction: John Gumperz's approach to contextualization. In P. Auer & A. Di Luzio (Eds.), *The contextualization of language* (s. 1–37). Amsterdam: John Benjamins.
- Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching: A sequential approach. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (s. 115–135). Cambridge: Cambridge University Press.

- Auer, P. (1998). Introduction: Bilingual conversation revisited. In P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity* (s. 1–24). London: Routledge.
- Auer, P. (2014). *Jazyková interakce*. (J. Nekvapil, P. Kaderka, M. Nekula, V. Dovalil, I. Vasiljev, & M. Sloboda, Přel.). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Auer, P., & Eastman, C. M. (2010). Code-switching. In J. Jaspers, J.-O. Östman, & J. Verschueren (Eds.), *Society and language use* (s. 84–112). Amsterdam: John Benjamins.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words* (2. vyd.). Cambridge: Harvard University Press.
- Ayaß, R. (2015). Doing data: The status of transcripts in conversation analysis. *Discourse Studies*, 17(5), 505–528. <https://doi.org/10.1177/1461445615590717>
- Barraja-Rohan, A.-M. (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, 15(4), 479–507. <https://doi.org/10.1177/1362168811412878>
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Krumm, H.-J., Mehlhorn, G., & Riemer, C. (2016). Das Lehren und Lernen von Sprachen: Grundlagen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. vyd., s. 1–7). Tübingen: A. Francke.
- Benwell, B., & Stokoe, E. H. (2002). Constructing discussion tasks in university tutorials: Shifting dynamics and identities. *Discourse Studies*, 4(4), 429–453. <https://doi.org/10.1177/14614456020040040201>
- Bertrand, Y. (2003). *Contemporary theories and practice in education* (2. vyd.). Madison: Atwood Publishing.
- Bigelow, M., & Ennser-Kananen, J. (Eds.). (2015). *The Routledge handbook of educational linguistics*. New York: Routledge.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. vyd.). Berkshire: Open University Press.
- Box, C. D., Creider, S. C., & Waring, H. Z. (2013). Talk in the second and foreign language classroom: A review of the literature. *Contemporary Foreign Language Studies*, 396(12), 82–92.
- Bromme, R., & Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5(4), 261–267. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00018-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00018-6)
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4. vyd.). White Plains: Longman.
- Budde, M., Riegler, S., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2012). *Sprachdidaktik* (2. vyd.). Berlin: Akademie.

- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1439–1465.
- Bullock, B. E., & Toribio, A. J. (2009). Themes in the study of code-switching. In B. E. Bullock & A. J. Toribio (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (s. 1–18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bunch, G. C. (2009). “Going up there”: Challenges and opportunities for language minority students during a mainstream classroom speech event. *Linguistics and Education*, 20(2), 81–108. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.04.001>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Carlsen, W. S. (1991). Questioning in classrooms: A sociolinguistic perspective. *Review of Educational Research*, 61(2), 157–178. <https://doi.org/10.3102/00346543061002157>
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2. vyd.). Portsmouth: Heinemann.
- Clayman, S. E. (2013). Turn-constructional units and the transition-relevance place. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (s. 150–166). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Clift, R. (2016). *Conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 57(3), 402–423.
- Cook, V. (2010). Prolegomena to second language learning. In P. Seedhouse, S. Walsh, & C. Jenks (Eds.), *Conceptualising ‘learning’ in applied linguistics* (s. 6–22). London: Palgrave Macmillan.
- Copland, F., & Neokleous, G. (2011). L1 to teach L2: Complexities and contradictions. *ELT Journal*, 65(3), 270–280. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq047>
- Corder, S. P. (1975). Error analysis, interlanguage and second language acquisition. *Language Teaching*, 8(4), 201–218.
- Čejková, I. (2017). Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: problém, nebo výzva? *Pedagogická orientace*, 27(1), 160–180.
- Černá, K. (2015). Kdo je dominantní mluvčí? Analýza neformálních interakcí. *Biograf*, (62), 3–23.
- Čmejrková, S., & Hoffmannová, J. (Eds.). (2011). *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia.
- Doležal, P., & Čevelíček, M. (2017). Předpoklady a metody dialogického výzkumu v psychoterapii. *Československá psychologie*, 61(1), 16–28.

- Drew, P. (2005). Conversation analysis. In K. L. Fitch & Sanders (Eds.), *Handbook of language and social interaction* (s. 71–102). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (s. 3–65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P., & Sorjonen, M.-L. (2011). Dialogue in institutional interactions. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (2. vyd., s. 191–216). London: SAGE.
- Dvořáčková, J., Pabian, P., Smith, S., Stöckelová, T., Šima, K., & Virtová, T. (2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách. Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: SLON.
- Edge, J. (1990). *Mistakes and correction*. White Plains: Longman.
- Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2. vyd., s. 5–25). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ehrlich, S., & Freed, A. F. (2009). The function of questions in institutional discourse: An introduction. In A. F. Freed & A. Ehrlich (Eds.), *Why do you ask? The function of questions in institutional discourse* (s. 3–19). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2. vyd.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18.
- Ellis, R. (2010). Theoretical pluralism in SLA: Is there a way forward? In P. Seedhouse, S. Walsh, & C. Jenks (Eds.), *Conceptualising learning in applied linguistics* (s. 23–51). London: Palgrave Macmillan.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Exley, K., & Dennick, R. (2004). *Small group teaching: Tutorials, seminars and beyond*. London: RoutledgeFalmer.
- Fenwick, T., & Landri, P. (2012). Materialities, textures and pedagogies: Socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.649421>
- Fiehler, R., & Schmitt, R. (2011). Gesprächstraining. In K. Knapp, G. Antos, M. Becker-Mrotzek, A. Deppermann, S. Göpferich, J. Grabowski, ... C. Viliger (Eds.), *Angewandte Linguistik* (3. vyd., s. 355–375). Tübingen: A. Francke.
- Filipi, A., & Barraja-Rohan, A.-M. (2015). An interaction-focused pedagogy based on conversation analysis for developing L2 pragmatic competence. In S. Gesuato, F. Bianchi, & W. Cheng (Eds.), *Teaching, learning and investigating pragmatics: Principles, methods and practices* (s. 231–250). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91(s1), 800–819. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00670.x>
- Fox, B. A. (2013). Conversation analysis and self repair. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (s. 1–7). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Freeman, D. (1994). Educational linguistics and the knowledge base of language teaching. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (s. 180–198). Washington: Georgetown University Press.
- Galla, K. (1961). *Cvičení a semináře na vysokých školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- García, O. (2009). Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322–326.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Gardner, R. (2013). Conversation analysis in the classroom. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (s. 593–611). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Giles, D., Stommel, W., Paulus, T., Lester, J., & Reed, D. (2015). Microanalysis of online data: The methodological development of “digital CA”. *Discourse, Context & Media*, 7, 45–51.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays in face to face behavior*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48(1), 1–17. <https://doi.org/10.2307/2095141>
- Goodwin, C. (1980). Restarts, pauses, and the achievement of a state of mutual gaze at turn-beginning. *Sociological Inquiry*, 50(3–4), 272–302.
- Gourlay, L. (2015). ‘Student engagement’ and the tyranny of participation. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 402–411. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020784>
- Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (1995). *Teaching practice handbook*. London: Heinemann.
- Gráf, T. (2014). K tabuizaci mateřštiny ve výuce anglického jazyka: Reflexe přednášky Penny Urové v Praze v listopadu 2013. *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in applied linguistics*, 5(1), 151–155.

- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. R. Graham & C. J. Bonk (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (s. 3–21). San Francisco: Pfeiffer.
- Green, J., & Dixon, C. (2008). Classroom interaction, situated learning. In M. Martin-Jones, A.-M. de Mejía, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2. vyd., s. 3–14). New York: Springer.
- Gülich, E., & Mondada, L. (2008). *Konversationsanalyse: Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1992a). Contextualization and understanding. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (s. 229–252). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1992b). Contextualization revisited. In P. Auer & A. Di Luzio (Eds.), *The contextualization of language* (s. 39–53). Amsterdam: John Benjamins.
- Gumperz, J. J. (1999). On interactional sociolinguistic method. In S. Sarangi & C. Roberts (Eds.), *Talk, work and institutional order: Discourse in medical, mediation and management settings* (s. 453–471). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Hájek, M. (2014). *Čtenář a stroj: vybrané metody sociálněvědní analýzy textů*. Praha: SLON.
- Halliday, M. A. K. (2001). New ways of meaning: The challenges to applied linguistics. In A. Fill & P. Mühlhäusler (Eds.), *The ecolinguistics reader: Language, ecology and environment* (s. 175–202). New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2007). On the concept of „educational linguistics“. In J. J. Webster (Ed.), *The collected works of M. A. K. Halliday. Volume 9: Language and education* (s. 354–367). London: Continuum.
- Hammersley, M. (2003). Conversation analysis and discourse analysis: Methods or paradigms? *Discourse & Society*, 14(6), 751–781.
- Harris, J., Jervis-Tracey, P., & Keogh, J. (2013). Doing collaborative reflection in the professional experience. *Australian Journal of Communication*, 40(2), 33–46.
- Hattie, J., & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (s. 249–271). New York: Routledge.
- Havlík, M. (2011). Prozódie a projektivita. In S. Čmejková & J. Hoffmannová (Eds.), *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí* (s. 232–251). Praha: Academia.

- Havlík, M. (2017). Projektování (projektivita v rozhovoru). In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z <https://www.czechency.org/slovník/PROJEKTOVÁNÍ>
- Havlík, M., & Zaepernicková, E. (2016). Vzájemné ovlivňování prozodie a syntaxe v překryvech replik. *Naše řeč*, 99(1), 33–44.
- Hazel, S., & Wagner, J. (2015). L2 and L3 integrated learning: Lingua franca use in learning an additional language in the classroom. In C. J. Jenks & P. Seedhouse (Eds.), *International perspectives on ELT classroom interaction* (s. 149–167). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Heath, C., & Luff, P. (2013). Embodied action and organizational activity. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (s. 283–307). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hellermann, J. (2009). Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 113–132. <https://doi.org/10.1080/00313830902757550>
- Hellermann, J., & Cole, E. (2009). Practices for social interaction in the language-learning classroom: Disengagements from dyadic task interaction. *Applied Linguistics*, 30(2), 186–215. <https://doi.org/10.1093/applin/amn032>
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387–398.
- Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2013). The conversation analytic approach to transcription. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (s. 57–76). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and conversation analysis. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: A reader* (s. 47–56). London: SAGE.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in action. Interactions, identities, and institutions*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Heritage, J., & Stivers, T. (1999). Online commentary in acute medical visits: A method of shaping patient expectations. *Social Science & Medicine*, 49(11), 1501–1517. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(99\)00219-1](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(99)00219-1)
- Hindmarsh, J., & Heath, C. (2000). Embodied reference: A study of deixis in workplace interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(12), 1855–1878. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00122-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00122-8)

- Hoffmannová, J. (2017). Institucionální dialog. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z https://www.czechency.org/slovník/INSTITUCIONÁLNÍ_DIALOG
- Hornberger, N. H. (2001). Educational linguistics as a field: A view from Penn's Program on the occasion of its 25th anniversary. *Working Papers in Educational Linguistics*, 17(1–2), 1–26.
- Hornberger, N. H., & Hult, F. (2006). Educational linguistics. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (s. 76–81). Oxford: Elsevier.
- Housley, W., Webb, H., Edwards, A., Procter, R., & Jirotko, M. (2017). Digitizing Sacks? Approaching social media as data. *Qualitative Research*, 17(6), 627–644.
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching* (2. vyd.). Oxford: Oxford University Press.
- Hult, F. (2008). The history and development of educational linguistics. In B. Spolsky & F. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (s. 10–24). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hult, F. (2010). Theme-based research in the transdisciplinary field of educational linguistics. In F. Hult (Ed.), *Directions and prospects for educational linguistics* (s. 19–32). Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press, Blackwell.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (s. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Chaudron, C., & Crookes, G. (1991). Guidelines for classroom language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2. vyd., s. 46–67). Boston: Heinle & Heinle.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Ingram, J., & Elliott, V. (2014). Turn taking and 'wait time' in classroom interactions. *Journal of Pragmatics*, 62, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.12.002>
- Ingram, J., Pitt, A., & Baldry, F. (2015). Handling errors as they arise in whole-class interactions. *Research in Mathematics Education*, 17(3), 183–197. <https://doi.org/10.1080/14794802.2015.1098562>
- Ishino, M. (2017). Subversive questions for classroom turn-taking traffic management. *Journal of Pragmatics*, 117, 41–57. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.05.011>

- Janík, M. (2017). Jak učitelé německého jazyka užívají ve výuce angličtinu. *Pedagogická orientace*, 27(1), 104–135. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-104>
- Janík, T. (2009). Oborové a předmětové didaktiky. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 565–660). Praha: Portál.
- Janík, T., Minaříková, E., Haláková, Z., Kostková, K., Kubiátko, M., Píšová, M., ... Valkounová, E. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum*. Brno: Paido.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1(1), 5–32.
- Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha, Brno: SLON, Masarykova univerzita.
- Jaspers, J. (2012). Interactional sociolinguistics and discourse analysis. In J. P. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (s. 135–146). New York: Routledge.
- Jefferson, G. (1972). Side sequences. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction* (s. 294–338). New York: The Free Press.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In G. Button & J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and social organization* (s. 86–100). Clevedon: Multilingual Matters.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation* (s. 13–31). Amsterdam: John Benjamins.
- John-Steiner, V. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3–4), 191–206. <https://doi.org/10.1080/00461520.1996.9653266>
- Kääntä, L. (2015). The multimodal organisation of teacher-led classroom interaction. In C. J. Jenks & P. Seedhouse (Eds.), *International perspectives on ELT classroom interaction* (s. 64–83). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kaderka, P., & Nekvapil, J. (2014). Doslov – jazyk v sociální interakci: nad českým překladem knihy Petera Auera Jazyková interakce. In P. Auer, *Jazyková interakce* (s. 237–248). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Kaderka, P., & Svobodová, Z. (2006). Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*, 43(3–4), 18–51.

- Kalenda, J. (2016). Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(3), 457–481. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-457>
- Kansanen, P. (2002). Didactics and its relation to educational psychology: Problems in translating a key concept across research communities. *International Review of Education*, 48(6), 427–441. <https://doi.org/10.1023/A:1021388816547>
- Kapellidi, C. (2013). The organization of talk in school interaction. *Discourse Studies*, 15(2), 185–204. <https://doi.org/10.1177/1461445612471466>
- Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.). (2017). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z <https://www.czechency.org>
- Kasíková, H. (2015). Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. *Aula*, 23(1), 36–57.
- Kasíková, H., & Valenta, J. (1986). Počátky české vysokoškolské pedagogiky. *Pedagogika*, 36(5), 577–591.
- Kasper, G., & Kim, Y. (2015). Conversation-for-learning: Institutional talk beyond the classroom. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 390–408). Chichester: John Wiley & Sons.
- Kitzinger, C. (2013). Repair. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (s. 229–256). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Klapko, D. (2016a). Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů. *Pedagogická orientace*, 26(3), 379–414. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-379>
- Klapko, D. (2016b). Prolínání mocenských diskursů v týdeníku Učitelské noviny: sociální inkluze romských žáků v českém školství. *Pedagogická orientace*, 26(2), 202–227. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-2-202>
- Klein, T. J. (2000). A conceptual vocabulary of interdisciplinary science. In P. Weingart & N. Stehr (Eds.), *Practising interdisciplinarity* (s. 3–24). Toronto: University of Toronto.
- Ko, S. (2014). The nature of multiple responses to teachers' questions. *Applied Linguistics*, 35(1), 48–62. <https://doi.org/10.1093/applin/amt005>
- Kobayashi, M. (2015). L2 academic discourse socialization through oral presentations: An undergraduate student's learning trajectory in study abroad. *Canadian Modern Language Review*, 72(1), 95–121. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2494>
- Königs, F. G. (2013). Sprachlehrforschung. In M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (2. vyd., s. 654–657). Oxon: Routledge.
- Korbut, A. (2015). Govorite po očeredi: netechničeskoe vvedenie v konversacionnyj analiz [Turn-taking: Non-technical introduction to conversation analysis]. *Sociologičeskoje obozrenije / Russian Sociological Review*, 14(1), 120–141.

- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35(3), 277–309. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3503_2
- Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279–308.
- Kulhavy, R. W., & Wager, W. (1993). Feedback in programmed instruction: Historical context and implications for practice. In V. Dempsey & G. C. Sales (Eds.), *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Kulič, V. (1971). *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a jeho řízení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59–81. <https://doi.org/10.2307/40264511>
- Kunitz, S., & Markee, N. (2017). Understanding the fuzzy borders of context in conversation analysis and ethnography. In S. Wortham, D. Kim, & S. May (Eds.), *Discourse and education. Encyclopedia of language and education* (3. vyd., s. 15–27). Cham: Springer.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lacinová, L., Ježek, S., & Macek, P. (Eds.). (2016). *Cesty do dospělosti: psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and SLA. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (s. 201–224). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Larrue, J., & Trognon, A. (1993). Organization of turn-taking and mechanisms for turn-taking repairs in a chaired meeting. *Journal of Pragmatics*, 19(2), 177–196.
- Lee, J. (2017). Multimodal turn allocation in ESL peer group discussions. *Social Semiotics*, 27(5), 671–692.
- Leontjev, A. N. (1978). *Činnost. Vědomí. Osobnost*. Praha: Nakladatelství Svoboda.
- Lerner, G. H. (1992). Collectivities in action: Establishing the relevance of conjoined participation in conversation. *Text*, 13(2), 247–271.
- Lerner, G. H. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19(1), 111–131.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.

- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (2013). Action formation and ascription. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (s. 103–130). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Li Wei. (1998). The „why“ and „how“ questions in the analysis of conversational code-switching. In P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity* (s. 156–176). London: Routledge.
- Li Wei. (2000). Dimensions of multilingualism. In Li Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (s. 3–25). London: Routledge.
- Liddicoat, A. J. (2007). *An introduction to conversation analysis*. London: Continuum.
- Liebscher, G., & Dailey–O’Cain, J. (2005). Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 234–247. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00277.x>
- Lin, A. (2013). Classroom code-switching: Three decades of research. *Applied Linguistics Review*, 4(1), 195–218.
- Local, J., & Walker, G. (2005). Methodological imperatives for investigating the phonetic organization and phonological structures of spontaneous speech. *Phonetica*, 62(2–4), 120–130.
- Lojďová, K. (2015). Není nekázeň jako nekázeň: rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě. *Orbis scholae*, 9(1), 103–117. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.74>
- Lojďová, K. (2016). Sňatek z rozumu? Výzkum a výuka v pregraduální přípravě učitelů na příkladu kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(1), 51–75. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-1-51>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (s. 413–468). London: Academic Press.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22(3), 222–240. <https://doi.org/10.1080/09500780802152499>
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703–736. <https://doi.org/10.1017/S0047404504045038>
- Macbeth, D. (2011). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 438–451. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.12.006>
- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82(3), 338–356. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01211.x>
- Malíř, F. (1971). *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory: k problematice jejich předmětu*. Praha: Academia.

- Maňák, J., & Janík, T. (2009). Cíle výchovy a vzdělávání. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 132–137). Praha: Portál.
- Mareš, J. (2009). Posledních dvacet let výzkumu pedagogické interakce a komunikace v České republice (léta 1990–2009). In J. Doležalová, P. Štindl, & J. Loudová (Eds.), *Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filozofických souvislostech. Sborník příspěvků z konference* (s. 9–29). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.289>
- Mareš, J., Rybářová, M., & Strnad, L. (1979). *Pedagogické minimum pro učitele lékařských fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Margutti, P. (2010). On designedly incomplete utterances: What counts as learning for teachers and students in primary classroom interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 43(4), 315–345. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.898650>
- Margutti, P., & Drew, P. (2014). Positive evaluation of student answers in classroom instruction. *Language and Education*, 28(5), 436–458.
- Markee, N. (1990). Applied linguistics: What's that? *System*, 18(3), 315–323.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markee, N. (2005). The organization of off-task talk in second language classrooms. In K. Richards & P. Seedhouse (Eds.), *Applying conversation analysis* (s. 197–231). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29(3), 404–427. <https://doi.org/10.1093/applin/amm052>
- Markee, N. (2015a). Introduction: Classroom discourse and interaction research. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 3–19). Chichester: John Wiley & Sons.
- Markee, N. (Ed.). (2015b). *The handbook of classroom discourse and interaction*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491–500. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-14-x>
- Markee, N., & Kunitz, S. (2015). CA-for-SLA studies of classroom interaction: Quo vadis? In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 425–439). Chichester: John Wiley & Sons.
- Marková, I. (2007). *Dialogičnost a sociální reprezentace: Dynamika myšlí* (H. Šolcová, Přel.). Praha: Academia.
- Marková, I., Müllerová, O., & Hoffmannová, J. (1999). Od teorie dialogu k institucionální komunikaci. *Slovo a slovesnost*, 60(3), 195–213.

- Martin-Jones, M. (1995). Code-switching in the classroom: Two decades of research. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (s. 90–111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin-Jones, M. (2000). Bilingual classroom interaction: A review of recent research. *Language Teaching*, 33(1), 1–9. <https://doi.org/10.1017/S0261444800015123>
- Mauranen, A. (2002). „A good question“: Expressing evaluation in academic speech. In G. Cortese & Riley (Eds.), *Domain-specific English: Textual practices across communities and classrooms* (s. 115–140). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mauranen, A. (2013). „But then when I started to think...“: Narrative elements in conference presentations. In M. Gotti & C. Sancho Guinda (Eds.), *Narratives in academic and professional genres* (s. 45–66). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- McDaniel, M. A., & Wooldridge, C. (2012). The science of learning and its applications. In W. Buskist & V. A. Benassi (Eds.), *Effective college and university teaching: Strategies and tactics for the new professoriate* (s. 49–60). Thousand Oaks: SAGE.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- McHoul, A. W. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183–213. <https://doi.org/10.1017/S0047404500005522>
- McHoul, A. W. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19(3), 349–377. <https://doi.org/10.1017/S004740450001455X>
- Moerman, M., & Sacks, H. (1988). On „understanding“ in the analysis of natural conversation. In M. Moerman, *Talking culture: Ethnography and conversation analysis* (s. 180–186). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mondada, L. (2013). The conversation analytic approach to data collection. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (s. 32–56). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Morell, T. (2015). International conference paper presentations: A multimodal analysis to determine effectiveness. *English for Specific Purposes*, 37, 137–150. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.10.002>
- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23(3), 323–347. <https://doi.org/10.1093/applin/23.3.323>

- Mori, J., & Zuengler, J. (2008). Conversation analysis and talk-in-interaction in classrooms. In M. Martin-Jones, A.-M. de Mejía, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Volume 3: Discourse and education* (2. vyd., s. 15–26). New York: Springer.
- Moyer, M. (2016). Ofelia García and Li Wei. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. *Journal of Sociolinguistics*, 20(1), 125–130.
- Mrázková, K. (2017). Výraz *nebo* jako signál sebeopravy v mluvené češtině. *Nová čeština doma a ve světě*, 25(1), 45–56.
- Muysken, P. (2011). Code-switching. In R. Mesthrie (Ed.), *The Cambridge handbook of sociolinguistics* (s. 301–314). Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. (1998). A theoretical introduction to the Markedness Model. In C. Myers-Scotton (Ed.), *Codes and consequences: Choosing linguistic varieties* (s. 18–38). Oxford: Oxford University Press.
- Najvar, P., Janík, T., & Šebestová, S. (2013). The language of communication in English classrooms in the Czech Republic: Mixing languages. *Pedagogická orientace*, 23(6), 823–843. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-6-823>
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Nation, I. S. P. (2011). Second language speaking. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning. Volume II* (s. 444–454). New York: Routledge.
- Nation, P. (1997). L1 and L2 use in the classroom: A systematic approach. *TESL Reporter*, 30(2), 19–27.
- Nekvapil, J. (1987). Historiografické poznámky k problematice věty a výpovědi. *Jazykovedný časopis*, 38(1), 60–77.
- Nekvapil, J. (1999). Etnometodologická konverzační analýza v systému encyklopedických hesel. *Češtinář*, 10(3), 80–87.
- Nekvapil, J. (2017). Střídání replik mluvčích v rozhovoru. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z https://www.czechency.org/slovník/STRÍDÁNÍ_REPLIK_MLUVČÍCH_V_ROZHOVORU
- Nekvapil, J., & Havlík, M. (2017). Replika v rozhovoru. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z https://www.czechency.org/slovník/REPLIKA_V_ROZHOVORU
- Nekvapil, J., Hoffmannová, J., & Hajičová, E. (2017). Diskurz. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z <https://www.czechency.org/slovník/DISKURZ>

- Nekvapil, J., & Sloboda, M. (2017). Multilingvismus. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z <https://www.czechency.org/slovník/MULTILINGVISMUS>
- Netz, H. (2016). Designedly incomplete utterances and student participation. *Linguistics and Education*, 33, 56–73.
- Nielsen, M. F. (2013). „Stepping stones“ in opening and closing department meetings. *Journal of Business Communication*, 50(1), 34–67.
- Nissani, M. (1997). Ten cheers for interdisciplinarity: The case for interdisciplinary knowledge and research. *The Social Science Journal*, 34(2), 201–216. [https://doi.org/10.1016/S0362-3319\(97\)90051-3](https://doi.org/10.1016/S0362-3319(97)90051-3)
- Nold, G. (2013). Fremdsprachendidaktik. In M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (2. vyd., s. 253–257). Oxon: Routledge.
- Nystrand, M., Gamoran, A., & Carbonaro, W. (1998). *Towards an ecology of learning: The case of classroom discourse and its effects on writing in high school English and Social Studies*. Albany: National Research Center on English Learning & Achievement.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135–198.
- O’Connell, D. C., & Kowal, S. (2003). Psycholinguistics: A half century of monologism. *The American Journal of Psychology*, 116(2), 191–212. <https://doi.org/10.2307/1423577>
- OECD. (1972). *Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities*. Paris: OECD Publications. Dostupné z http://archive.org/details/ERIC_ED061895
- Ormrod, J. E. (2012). *Human learning* (6. vyd.). Boston: Pearson.
- Outhwaite, W. (2006). Interpretativismus a interakcionismus. In A. Harrington (Ed.), (H. Loupová, Přel.), *Moderní sociální teorie: základní témata a myšlenkové proudy* (s. 161–187). Praha: Portál.
- Pabian, P. (2012). Jak se učí na vysokých školách: výzkumný směr „přístupů k učení“. *Aula*, 20(1), 48–77.
- Packer, M. J., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227–241. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_02
- Park, Y. (2014). The roles of third-turn repeats in two L2 classroom interactional contexts. *Applied Linguistics*, 35(2), 145–167. <https://doi.org/10.1093/applin/amt006>
- Pekarek Doehler, S. (2010). Conceptual changes and methodological challenges: On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. In P. Seedhouse, S. Walsh, & C. Jenks (Eds.), *Conceptualising ‚learning‘ in applied linguistics* (s. 105–126). London: Palgrave Macmillan.

- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2. vyd., s. 283–304). London: SAGE.
- Petrová, Z. (2008). *Vygotského škola v pedagogike*. Trnava: Vydavateľstvo Trnavskej univerzity.
- Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis: Investigating processes of social construction*. Thousand Oaks: SAGE.
- Příšová, M. (2011). Didaktika cizích jazyků: otázky identity. *Pedagogická orientace*, 21(2), 145–155.
- Příšová, M., & Kostková, K. (2015). Didaktika cizích jazyků. In I. Stuchlíková & T. Janík (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 67–92). Brno: Masarykova univerzita.
- Podlahová, L., Vaněčková, M., Heřmánková, P., Klement, M., & Marešová, J. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele: vybrané kapitoly*. Praha: Grada.
- Pomerantz, A., & Fehr, B. J. (2011). Conversation analysis: An approach to the analysis of social interaction. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (2. vyd., s. 165–190). London: SAGE.
- Potter, J. (2003). Discursive psychology: Between method and paradigm. *Discourse & Society*, 14(6), 783–794.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: SAGE.
- Principles for quality undergraduate education in psychology*. (2011). Washington: American Psychological Association. Dostupné z <http://www.apa.org/education/undergrad/principles-undergrad.pdf>
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks: SAGE.
- Querol-Julián, M., & Fortanet-Gómez, I. (2012). Multimodal evaluation in academic discussion sessions: How do presenters act and react? *English for Specific Purposes*, 31(4), 271–283.
- Raasch, A. (2013). Adult language learning. In M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (2. vyd., s. 9–16). Oxon: Routledge.
- Radford, J., Blatchford, P., & Webster, R. (2011). Opening up and closing down: How teachers and TAs manage turn-taking, topic and repair in mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 21(5), 625–635. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.01.004>
- Rex, L. A., & Green, J. L. (2008). Classroom discourse and interaction: Reading across the traditions. In B. Spolsky & F. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (s. 571–584). Oxford: Wiley-Blackwell.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3. vyd.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, K. (2005). Introduction. In K. Richards & P. Seedhouse (Eds.), *Applying conversation analysis* (s. 1–15). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Robbins, J. (2005). Contexts, collaboration, and cultural tools: A sociocultural perspective on researching children's thinking. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2), 140–149.
- Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada.
- Rossano, F. (2013). Gaze in conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (s. 308–329). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Rusk, F., Sahlström, F., & Pörn, M. (2017). Initiating and carrying out L2 instruction by asking known-answer questions: Incongruent interrogative practices in bi- and multilingual peer interaction. *Linguistics and Education*, 38, 55–67. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.02.004>
- Řiháček, T., & Hytych, R. (2013). Metoda zakotvené teorie. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych, *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 44–74). Brno: Masarykova univerzita.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In M. J. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (s. 21–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1995a). *Lectures on conversation. Volume I* (G. Jefferson, Ed.). Malden: Blackwell.
- Sacks, H. (1995b). *Lectures on conversation. Volume II* (G. Jefferson, Ed.). Malden: Blackwell.
- Sacks, H. (2016). Čtvrtá přednáška (1964/1965): improvizovaný přehled literatury (J. Nekvapil, T. Sherman, J. Mlynář, Přel.). *Biograf*, (63–64), 103–111.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735. <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (2015). Prostejšaja sistematika organizacii očerednosti v razgovore [A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation]. *Sociologičeskoje obozrenije / Russian Sociological Review*, 14(1), 142–202.
- Sarangi, S. (2009). The spatial and temporal dimensions of reflective questions in genetic counseling. In A. F. Freed & A. Ehrlich (Eds.), *Why do you ask? The function of questions in institutional discourse* (s. 235–255). Oxford: Oxford University Press.

- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis as research methodology. In K. Richards & P. Seedhouse (Eds.), *Applying conversation analysis* (s. 251–266). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Seedhouse, P. (2008). Learning to talk the talk: Conversation analysis as a tool for induction of trainee teachers. In S. Garton & K. Richards (Eds.), *Professional encounters in TESOL: Discourses of teachers in teaching* (s. 42–57). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Seedhouse, P., & Walsh, S. (2010). Learning a second language through classroom interaction. In P. Seedhouse, S. Walsh, & C. Jenks (Eds.), *Conceptualising 'learning' in applied linguistics* (s. 127–146). London: Palgrave Macmillan.
- Selting, M. (2000). The construction of units in conversational talk. *Language in Society*, 29(4), 477–517.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., ... Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Dostupné z <http://orbilu.uni.lu/handle/10993/4358>
- Seo, M.-S., & Koshik, I. (2010). A conversation analytic study of gestures that engender repair in ESL conversational tutoring. *Journal of Pragmatics*, 42(8), 2219–2239. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.01.021>
- Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sgall, P., Hronek, J., Stich, A., & Horecký, J. (1992). *Variation in language: Code switching in Czech as a challenge for sociolinguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 3–36). New York: MacMillan.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: Text and talk* (s. 71–93). Washington: Georgetown University Press.
- Schegloff, E. A. (1991). Conversation analysis and socially shared cognition. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (s. 150–171). Washington: American Psychological Association.
- Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1295–1345. <https://doi.org/10.1086/229903>

- Schegloff, E. A. (2004). Whistling in the dark: Notes from the other side of liminality. In C. Sunakawa, T. Ikeda, S. Finch, & M. Shetty (Eds.), *Proceedings of the twelfth annual Symposium about language and society* (s. 17–30). Austin: Texas Linguistic Forum.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382. <https://doi.org/10.1353/lan.1977.0041>
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Malden: Blackwell.
- Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. E. (2001). Introduction. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (s. 1–10). Oxford: Blackwell.
- Schneuwly, B. (2011). Subject didactics: An academic field related to the teacher profession and teacher education. In B. Hudson & Meyer (Eds.), *Beyond fragmentation: Didactics, learning, and teaching in Europe* (s. 275–286). Opladen: Barbara Budrich.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Sidnell, J. (2013). Basic conversation analytic methods. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (s. 77–99). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Sidnell, J., & Stivers, T. (Ed.). (2013). *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Blackwell.
- Silverman, D. (1998). *Harvey Sacks: Social science and conversation analysis*. New York: Oxford University Press.
- Simon, B. (1957). Introduction. In B. Simon (Ed.), *Psychology in the Soviet Union*. Stanford: Stanford University Press.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503–514. <https://doi.org/10.1080/03057640601048407>
- Skukauskaite, A., Rangel, J., Rodriguez, L. G., & Krohn Ramón, D. (2015). Understanding classroom discourse and interaction: Qualitative perspectives. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 44–59). Chichester: John Wiley & Sons.

- Slavík, J., & Šmejkalová, M. (2016). K pojetí didaktiky českého jazyka jako vědecké disciplíny. *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in applied linguistics*, 7(1), 111–120.
- Slavík, M. (Ed.). (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Sloboda, M. (2005). Od aspektov bilingválnej komunikácie k jazykovej asimilácii a retencii: prípadová štúdia slovenskej rodiny v Česku. *Slovenská reč*, 70(6), 338–354.
- Smith, M. C., & Reio, T. G. (2006). Adult development, schooling, and the transition to work. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2. vyd., s. 115–138). New York: Routledge.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), 368–385.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Spolsky, B. (1974). Linguistics and education: An overview. In T. A. Sebeok (Ed.), *Current trends in linguistics. Volume 12* (s. 2021–2026). Paris: Mouton.
- Spolsky, B. (1978). *Educational linguistics: An introduction*. Rowley: Newbury House.
- Spolsky, B. (1999). General introduction: The field of educational linguistics. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (s. 1–6). Oxford: Elsevier.
- Spolsky, B., & Hult, F. (Eds.). (2008). *The handbook of educational linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. (P. Allen & B. Harley, Eds.). Oxford: Oxford University Press.
- Stivers, T., Enfield, N. J., Brown, P., Englert, C., Hayashi, M., Heinemann, T., ... Levinson, S. C. (2009). Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(26), 10587–10592.
- Stokoe, E. (2014). The conversation analytic role-play method (CARM): A method for training communication skills as an alternative to simulated role-play. *Research on Language and Social Interaction*, 47(3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/08351813.2014.925663>
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie* (S. Ježek, Přel.). Brno: Podané ruce.
- Struktura jazykové přípravy studentů českých VŠ v bakalářských a magisterských programech v předmětu angličtina jako první cizí jazyk*. (2017). Česká a Slovenská asociace učitelů jazykových center na vysokých školách. Dostupné z <https://drive.google.com/file/d/0B1pJ9zo3zZe-MThxVUI3blhyT0E/view>

- Stuchlíková, I., Janík, T., & Slavík, J. (2015). Úvodem. In I. Stuchlíková & T. Janík (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 9–15). Brno: Masarykova univerzita.
- Sunderland, J. (2004). Why these data? Rationales for data selection in doctoral student presentations. *Language and Education*, 18(5), 435–455.
- Sundrarajun, C., & Kiely, R. (2010). The oral presentation as a context for learning and assessment. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(2), 101–117.
- Suñol, J. J., Arbat, G., Pujol, J., Feliu, L., Fraguell, R. M., & Planas-Lladó, A. (2016). Peer and self-assessment applied to oral presentations from a multidisciplinary perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(4), 622–637. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1037720>
- Svatoš, T. (1993). Snímání a záznam verbální komunikace ve třídě. *Pedagogika*, 43(2), 165–172.
- Svatoš, T. (2011). Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému. *Studia paedagogica*, 16(1), 175–190.
- Svinhufvud, K. (2015). Participation in the master's thesis seminar: Exploring the lack of discussion. *Learning, Culture and Social Interaction*, 5, 66–83. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.12.002>
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (s. 125–144). Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320–337. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x>
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova* (2. vyd.). Praha: Karolinum.
- Šebesta, K. (2014). Základní výzkum v didaktice jazyka? *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in applied linguistics*, 5(2), 169–175.
- Šebesta, K. (2016). Aplikovaná lingvistika vs. lingvistika v aplikaci aneb S kým/čím se vlastně polemizuje? *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in applied linguistics*, 7(1), 121–130.
- Šedová, K., & Sedláček, M. (2015). Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu. *Studia paedagogica*, 20(2), 33–58. <https://doi.org/10.5817/SP2015-2-3>

- Šindelářová, J., & Škodová, S. (2012). *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>
- Švaříček, R., & Zounek, J. (2008). E-learning ve vysokoškolské výuce pohledem empirického výzkumu. *Studia paedagogica*, 13(1), 101–126.
- Tainio, L., & Slotte, A. (2017). Interactional organization and pedagogic aims of reading aloud practices in L1 education. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(1), 61–82. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.469>
- Taylor, S. (2001). Locating and conducting discourse analytic research. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse as data: A guide for analysis* (s. 5–48). Milton Keynes: The Open University.
- Teichler, U. (2005). Research on higher education in Europe. *European Journal of Education*, 40(4), 447–469. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2005.00239.x>
- Teichler, U. (2010). Hochschulen: Die Verknüpfung von Bildung und Forschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Eds.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. vyd., s. 421–444). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_22
- ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis* (2. vyd.). London: SAGE.
- Thoms, J. J. (2012). Classroom discourse in foreign language classrooms: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 45(s1), 8–27.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Tůma, F. (v rec. řízení). Managing discussions after student presentations in foreign language seminars. *Linguistics and Education*.
- Tůma, F. (2014a). Dialogism and classroom interaction in English language teaching: A review of Czech research. *Pedagogická orientace*, 24(6), 878–902. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-6-878>
- Tůma, F. (2014b). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199.
- Tůma, F. (2016a). Konverzační analýza a interakce ve třídě: východiska a metodologické aspekty. *Pedagogická orientace*, 26(3), 415–441. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-415>
- Tůma, F. (2016b). Používání mateřštiny ve výuce cizího jazyka: co (ne)ukazuje výzkum. *Cizí jazyky*, 59(2), 3–12.
- Tůma, F. (2017). Střídání kódů ve výuce angličtiny u učitelů-expertů pohledem konverzační analýzy. *Slovo a slovesnost*, 78(4), 283–304.
- Tůma, F., & Pířová, M. (2013). Trends in foreign language didactics research: A thematic analysis of Ph.D. dissertations from the Czech Republic and abroad (2006–2012). *The New Educational Review*, 34(4), 125–138.

- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204–218. <https://doi.org/10.1017/S0267190502000119>
- Turner, K., Roberts, L., Heal, C., & Wright, L. (2013). Oral presentation as a form of summative assessment in a master's level PGCE module: The student perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 662–673. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.680016>
- Ulanovsky, A. M. (2016). Fenomenologija razgovora: metod konverzacijnog analiza [Phenomenology of conversation: Method of conversation analysis]. *Voprosy psicholingvistiki / Journal of Psycholinguistics*, 27(1), 218–237.
- Üstünel, E., & Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 302–325. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00093.x>
- van Dijk, T. A. (1997). The study of discourse. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process* (s. 1–34). London: SAGE.
- van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2015). Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: A synthesis of research in higher education. *Educational Research Review*, 14, 62–80. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.002>
- van Lier, L. (1994). Educational linguistics: Field and project. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (s. 199–210). Washington: Georgetown University Press.
- Vaničková, K. (2014). Transkripce v konverzační analýze. *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in applied linguistics*, 5(1), 48–64.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vašutová, J. (2009). Vysokoškolská pedagogika. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 777–782). Praha: Portál.
- Veen, M., & Croix, A. de la. (2016). Collaborative reflection under the microscope: Using conversation analysis to study the transition from case presentation to discussion in GP residents' experience sharing sessions. *Teaching and Learning in Medicine*, 28(1), 3–14.
- Ventola, E., Shalom, C., & Thompson, S. (Eds.). (2002). *The language of conferencing*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Višňovský, E., Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie. *Pedagogická orientace*, 22(3), 305–335. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-3-305>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A single case analysis. *Language Learning*, 59(4), 796–824. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00526.x>
- Waring, H. Z. (2013). Managing Stacy: A case study of turn-taking in the language classroom. *System*, 41(3), 841–851. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.007>
- Waring, H. Z. (2014). Mentor invitations for reflection in post-observation conferences: Some preliminary considerations. *Applied Linguistics Review*, 5(1), 99–123. <https://doi.org/10.1515/applirev-2014-0005>
- Waring, H. Z. (2017). Conversation analytic approaches to language and education. In K. A. King, Yi-Ju Lai, & S. May (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Research methods in language and education* (3. vyd., s. 463–474). Cham: Springer.
- Waring, H. Z., Creider, S. C., & Box, C. D. (2013). Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytic account. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(4), 249–264. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.08.001>
- Webber, P. (2002). The paper is now open for discussion. In E. Ventola, C. Shalom, & S. Thompson (Eds.), *The language of conferencing* (s. 227–253). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5(1), 1–37. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(05\)80001-4](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(05)80001-4)
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Widdowson, H. G. (2005). Applied linguistics, interdisciplinarity and disparate realities. In P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. G. Eggington, W. Grabe, & V. Ramanathan (Eds.), *Directions in applied linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan* (s. 12–26). Clevedon: Multilingual Matters.
- Wildt, J. (2012). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen – Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Eds.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (s. 1–10). RAABE. Dostupné z <http://www.nhhl-bibliothek.de/>
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2010). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers*. New York: Routledge.

- Woolard, K. A. (1998). Simultaneity and bivalency as strategies in bilingualism. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(1), 3–29. <https://doi.org/10.1525/jlin.1998.8.1.3>
- Wulff, S., Swales, J. M., & Keller, K. (2009). „We have about seven minutes for questions“: The discussion sessions from a specialized conference. *English for Specific Purposes*, 28(2), 79–92. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2008.11.002>
- Yang, L. (2010). Doing a group presentation: Negotiations and challenges experienced by five Chinese ESL students of Commerce at a Canadian university. *Language Teaching Research*, 14(2), 141–160. <https://doi.org/10.1177/1362168809353872>
- Yin, R. K. (2008). *Case study research: Design and methods* (4. vyd.). Thousand Oaks: SAGE.
- Yule, G. (2010). *The study of language* (4. vyd.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yuling, P. (2013). Interactional sociolinguistics as a research perspective. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (s. 1–8). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Zapletalová, G. (2012). Relationships and identities in conference presentations: Czech speakers presenting in English. In R. Trušník, K. Nemčoková, & G. J. Bell (Eds.), *Theories and practices: Proceedings of the Third International Conference on Anglophone Studies* (s. 197–207). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Zapletalová, G. (2014). Multimodality in academic language: Aspects of the lexicogrammar of presentation slides. *Discourse and Interaction*, 7(2), 61–75. <https://doi.org/10.5817/DI2014-2-61>
- Zapletalová, G. (2016). „I have to admit that my position will be more difficult...“: A genre analysis of introducing the conference paper move. In R. Tomášková, C. Hopkinson, & G. Zapletalová (Eds.), *Professional genres from an interpersonal perspective* (s. 76–111). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Zeman, J. (2013). *Verbální a neverbální prostředky v komunikaci mládeže*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Zifonun, G., Hoffmann, L., & Stecker, B. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter.

Seznam obrázků a ukázek

Obrázek 4.1. Plánek učebny.....	49
Ukázka 5.1. Kontrola cvičení s podmínkovými větami	63
Ukázka 5.2. Kontrola cvičení s předložkami.....	66
Ukázka 5.3. Where are the others?	68
Ukázka 5.4. Hodně rad, hodně domácích úkolů.....	70
Ukázka 5.5. Co potřebujete za tím no?.....	72
Ukázka 5.6. Kontrola docházky	74
Ukázka 5.7. What do you notice if you meet somebody for the first time?..	76
Ukázka 5.8. Pavlína diskutuje s Evou o Sokratovi	78
Ukázka 5.9. Stres.....	80
Ukázka 6.1. Michal čte nepočitatelná podstatná jména	90
Ukázka 6.2. Enjoy	91
Ukázka 6.3. Naopak	91
Ukázka 6.4. This room doesn't use – isn't used	93
Ukázka 6.5. Did the hotel offer changing your room?.....	93
Ukázka 6.6. Said.....	94
Ukázka 6.7. It shouldn't em doesn't have to be true.....	95
Ukázka 6.8. Popis fotografií v prezentaci o Edvardu Benešovi.....	96
Ukázka 6.9. Spojené.....	97
Ukázka 6.10. Nápadnější?	97
Ukázka 6.11. Crime.....	99
Ukázka 6.12. Bullying – bullied.....	100
Ukázka 6.13. Stay in one place.....	101

Ukázka 7.1.	Jak to říct.....	113
Ukázka 7.2.	Já nevím, jak se řekne dávat pozor	115
Ukázka 7.3.	Když máte přídavný jméno a chcete vytvořit jakoby skupinu těch lidí	117
Ukázka 7.4.	Zase všichni by to měli nosit.....	119
Ukázka 7.5.	Se vždycky zaměřte na to, co je důležité.....	120
Ukázka 7.6.	Já asi počkám	122
Ukázka 7.7.	Co jim hrozí – vyhynutí.....	123
Ukázka 7.8.	Zotavit se	124
Ukázka 7.9.	Zahanbený	124
Ukázka 7.10.	Jako podporovací.....	124
Ukázka 7.11.	Do you understand to gain?.....	125
Ukázka 8.1.	Struktura prezentace.....	131
Ukázka 8.2.	Začátek prezentace	132
Ukázka 8.3.	Můžem?.....	133
Ukázka 8.4.	Začátek prezentace o Antonínu Dvořákovi	135
Ukázka 8.5.	This is Jean-Michel Basquiat	136
Ukázka 8.6.	Troppau – Opava	138
Ukázka 8.7.	Rebellious, neglected.....	139
Ukázka 8.8.	Yeah it's left.....	140
Ukázka 8.9.	Did you visit er Mendel's museum?.....	142
Ukázka 8.10.	Have you read some books from him?	142
Ukázka 8.11.	Why you are happy?	143
Ukázka 8.12.	Any questions? No questions?	144
Ukázka 8.13.	What's your favourite thing from him?	145
Ukázka 8.14.	Did you like his ideas about Austro-Slavism?.....	147
Ukázka 9.1.	Warsaw	157

Věcný rejstřík

A _____

analytické zobecnění 40–41, 45
analýza diskurzu 27–28
aplikace výsledků výzkumu do praxe
11, 43, 165–167
aplikovaná lingvistika 17, 19–20

Č _____

čtení nahlas 67, 83, 85, 94–95

D _____

dialogické vyučování 161–162
dialogismus 10
didaktika cizích jazyků/anglického
jazyka 21–22, 38, 85–86, 106–108,
127–128, 151–152, 155–160

E _____

edukační lingvistika 10, 17–20, 22,
155–160
e-learning 48
etnometodologie 29–30, 42, 165

G _____

gramatika 47, 48, 70, 73, 85, 92, 96,
103, 108, 117–118, 136, 151

H _____

hledání slov 97–98, 105, 115–116, 127

CH _____

chyba 69, 85, 89, 92, 100–101, 102,
103, 105, 106, 107–108, 151
výslovností 52, 64–65, 77, 85, 89,
90, 94–95, 96, 103–104, 107, 136

I _____

institucionální cíl 38–40, 43, 60, 86,
91, 153, 155, 162, 163
institucionální dialog 36, 38–40, 43,
66, 154, 161, 162, 167
interakce 19, 25–26, 28, 29, 32–33, 151
ve třídě 9–10, 13, 15–17, 18, 20,
22, 23, 33, 38–40, 42–43, 60–62,
89, 104, 112, 130, 155, 157–160,
161, 165–167, 168

K _____

kontextualizace 111, 112
kontinuátor 77, 79–80, 81, 97, 99, 100,
102, 105, 107, 148, 150, 158, 160
kontrola
cvičení 62, 63–69, 82, 83, 85, 86,
92, 119–120
docházky 74, 75, 83
komunikační kompetence 21, 57
konverzační analýza 10, 11, 15, 16,
25, 28, 30, 31–44, 56, 59–62,
87–89, 109, 111–112, 126–127,
130, 149, 152, 153–157, 158,
161–163, 165–168
kritické teorie/přístupy 16, 27, 28,
34, 155

M _____

místo příhodné k vystřídání 60, 72,
79, 81, 103, 143, 150
mluvení (řečová dovednost) 86, 151,
152
mnohojazyčnost 28–29, 40, 127, 134,
154

O

oborová didaktika 10, 20–21, 22, 38, 109, 166 (viz též didaktika anglického jazyka)
obsah (učivo) 9, 16, 20, 24, 38, 47, 57
oprava 11, 33, 36, 38, 43, 56, 64, 67, 69, 73, 84, 85, 87–109, 113–119, 120, 127, 135, 137, 139–141, 156, 158–160, 166
porozumění 90, 99–100, 137–138, 152
výslovnosti 64, 85, 89, 90, 94, 103–104, 107, 137, 158–160
(viz též hledání slov, přeformulování, sebeoprava)

P

paradox pozorovatele 46
pauza 33, 50, 52, 62, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 81, 82, 88, 90, 92, 93, 95, 97, 98, 103, 105, 114, 115, 120, 134, 136, 137, 139, 140, 143, 145, 146, 148, 158, 159
pedagogika 10, 12–13, 16, 18, 19, 20, 21, 23–26, 38–39, 42, 109, 130, 154, 161–163, 168 (viz též vysokoškolská pedagogika)
plynulost – viz zaměření mluvčích na komunikaci
pohled, oční 32, 65, 71, 158
porozumění (vzájemné) 26, 32–33, 34, 82, 89, 102, 119, 152, 153, 169
viz též oprava porozumění
poslech s porozuměním 120–121, 131
programované učení 108–109
přeformulování (*recast*) 100–101, 106, 107, 146
překlad (ve výuce) 70–71, 118, 123–125
překryv replik 59, 67, 71, 72–73, 82, 97, 114–115, 141, 143, 148
přepínání kódů – viz střídání kódů
přesnost – viz zaměření mluvčích na přesnost

R

replika 38, 60 (viz též střídání replik, výpověď)
referáty/prezentace studentů 11, 47, 50, 129–152, 160, 163–165, 167

Ř

řád interakce 30, 33, 36, 37, 102, 153
řízení třídy/výuky 18, 20, 121–122, 127

S

sebeoprava 69, 88, 93, 94, 95–96, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 114, 116, 136, 156, 159, 166
sekvence 32, 36, 37
párová 75, 81
postranní 122
tříložková (IRE) 61–62, 65, 66, 68, 75, 81, 82–83, 85, 92, 108, 116, 119, 136, 161
vložená 81, 92
slovní zásoba 39, 85, 103, 122–126, 127, 151
sociokulturní teorie 16, 25–26, 33, 127–128, 151, 158, 164
sociolingvistika 16, 27–30, 111, 154, 156
sociomateriální přístupy 152
seminář 23–24, 163
střídání mluvčích/replik 11, 33, 36, 38, 43, 59–86, 88, 91, 95, 102–103, 120, 135, 136, 137, 140, 143, 146, 148, 149–150, 152, 156, 159, 162, 163–164
střídání kódů 11, 29, 39–40, 90, 98, 111–128, 134, 154, 156

T

terénní poznámky 48, 56
transkripce 13, 35, 41, 50–55

U

učení se 13, 20, 21–22, 25–26, 33, 105, 127–128, 156, 164
v interakci 56, 115, 157–160

úkon (*action*) 13, 32, 33, 36, 40, 55,
64, 82, 127, 132, 146, 150, 155,
158–160, 161
tělesný (*embodied action*) 150,
168

V _____

výklad učiva 68–69, 71, 83–84, 86,
104, 116, 120, 122, 126, 127, 139
vynořující se dospělost 24
výměna – viz sekvence
výpověď 60, 77, 79, 80, 81, 86, 88,
96, 112
záměrně nedokončená 62, 73, 83,
107, 108, 114, 160
výslovnost 67, 85, 91, 94–95, 96,
108, 116, 139, 152, 158 (viz též
chyba výslovnostní)
vysokoškolská pedagogika 10,
23–26, 163–165
výuka 9, 11, 13, 15, 16, 20, 23–24, 26,
29, 38–39, 45, 48, 57, 83, 128, 129,
153–155, 156, 162, 164–165, 168
frontální 11, 50, 57, 60–62, 66,
71, 82, 84, 89, 92, 108, 127, 150,
157–159, 161–162, 163–164, 168
vyučování 13, 17, 21–22, 128
vyvolávání studentů 61, 65–67, 71, 85
výzkum
mezioborový 10, 12, 16–19, 22
základní 10, 17, 165
(viz též aplikace výsledků
výzkumu do praxe)

Z _____

zakotvená teorie 38
zaměření mluvčích 155–156, 162
na komunikaci 56–57, 75–82, 84,
86, 95–101, 105–106, 113–116, 140
na přesnost 56–57, 62–75, 82–84,
85, 90–95, 103–104, 116–119
změna v zaměření mluvčích
101–102, 105–106, 137, 139

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. MUDr. Martin Bareš, Ph.D.; Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.;
Mgr. Tereza Fojtová; Mgr. Michaela Hanousková; doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.;
doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.; doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.;
doc. Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.; PhDr. Alena Mizerová;
doc. Ing. Petr Pírožek, Ph.D.; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.;
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.; prof. RNDr. David Trunec, CSc.;
doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.; prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.;
Mgr. Iva Zlatušková; doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

Interakce ve výuce _____ anglického jazyka _____ na vysoké škole pohledem _____ konverzační analýzy _____

Mgr. František Tůma, Ph.D.

Ediční řada: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 7

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
Jazykové korektury Mgr. Ondřej Pechník
Grafický návrh obálky Mgr. Jana Nedomová
Sazba Mgr. Tereza Češková
1. elektronické vydání, 2017

ISBN 978-80-210-8888-7

Monografie je věnována problematice interakce ve třídě. Vychází z 987 minut nahrávek seminární výuky angličtiny a podrobně zkoumá zaznamenanou interakci. Pomocí konverzační analýzy popisuje, jak se účastníci výuky střídali, jak prováděli opravy, jak přepínali mezi angličtinou a češtinou a jak realizovali studentské prezentace. Širším cílem monografie je přispět do diskusí o výzkumu interakce (nejen) ve třídě.

Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe

