

Empirická studie

ŠEĎOVÁ, K., ŠALAMOUNOVÁ, Z. 2015. Žákovská participace na komunikaci jako produkt interakcí mezi učitelem a žákem. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 5, č. 3, s. 75–94. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/life1e2015050375>.

Příspěvek redakce obdržela: 28. 3. 2015.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 24. 6. 2015.

ŽÁKOVSKÁ PARTICIPACE NA KOMUNIKACI JAKO PRODUKT INTERAKCÍ MEZI UČITELEM A ŽÁKEM

Klára Šeďová, Zuzana Šalamounová

Abstrakt: Tato studie si klade za cíl prozkoumat, zda způsob interakce mezi učitelem a žákem ovlivňuje žakovskou participaci na výukové komunikaci. Je výzkumně doloženo, že se žáci do komunikace ve vyučování zapojují nerovnoměrně a že míra jejich zapojení silně koreluje s jejich školní úspěšností. V této studii založené na mikroanalýze videonahrávek výukové komunikace ukazujeme, že participační vzorce jsou sociálně konstruovány a jsou produktem interakcí mezi žáky a jejich učiteli. Analyzujeme případy dvou žáků s podobnou charakteristikou (slabší školní úspěšnost), z nichž jeden participuje velmi limitovaným způsobem a není s to zapojit se do diskuse o složitějších otázkách, zatímco druhý participuje velmi hojně a dokáže přicházet s novými myšlenkami a formulovat propracované argumenty. Na datech dokládáme, že rozdíl je způsoben různým chováním jejich učitelů, kteří se jednak liší v míře pomoci, kterou žákům poskytují, a jednak v tom, jaké labely jim v komunikaci připisují.

Klíčová slova: výuková komunikace, žakovská participace, školní úspěšnost, Pygmalion efekt

STUDENT PARTICIPATION IN COMMUNICATION AS A PRODUCT OF TEACHER—STUDENT INTERACTION

Abstract: Goal of this study is to explore whether the way of teacher—student interaction influences student's participation in the educational communication. Research has proved that students participate in the educational communication unevenly and that the level of their participation strongly correlates to their school performance. In this study based on the microanalysis of videorecords of educational communication we show that participation patterns are socially constructed and they are a product of interaction of students and their teachers. We analyze two examples of students with similar characteristics (lower school performance), one of which participates in a very limited way and he is not able to participate in discussions about more difficult topics, the second then participates in a large extent and he is able to introduce new ideas and to formulate sophisticated arguments. On the collected data we show that difference is caused by the different behaviour of their teachers, who differ in the level of assistance provided to the students and also in the way they label the students in communication.

Key words: educational communication, student participation, school performance, pygmalion effect

Tato studie si klade za cíl prozkoumat, zda způsob interakce mezi učitelem a žákem ovlivňuje žákovskou participaci na výukové komunikaci. Víme, že se žáci do komunikace ve vyučování zapojují nerovnoměrně a že míra jejich zapojení silně koreluje s jejich školní úspěšností (Šedřová, Sucháček, Majcík, 2015). Jinými slovy, dobří žáci hovoří častěji a jejich repliky jsou delší. Nabízí se otázka, zda je tento fakt způsoben charakteristikami žáků samotných, či zda je produktem složitého přediava interakcí mezi žáky a jejich učiteli.

1 Učení jako participace

V pedagogickém výzkumu existuje dlouhodobý zájem o to, jak žáci participují na výukové komunikaci. Teoretickou bázi pro tento zájem tvoří sociokulturní teorie, reprezentovaná zejména Vygotským (1976). Podle tohoto autora se každá psychická funkce ve vývoji dítěte objevuje dvakrát – nejprve na sociální úrovni (tedy v rámci interakce dítěte s jinými lidmi) a teprve později na individuální úrovni (v podobě zvnitřněných psychických procesů). Vygotský (1976) tvrdil, že mezi řečí a myšlením existuje velice blízký vztah a že to, o čem je dítě s to hovořit, se později interiorizuje a stává se součástí

jeho myšlení. Sfardová (2008) používá termín *commognition* (vzniklý jako složenina z *communication* a *cognition*) s cílem zdůraznit neoddělitelnost těchto dvou fenoménů. To, co se žáci naučili, se vyjevuje skrze změny ve způsobu jejich komunikace ve vyučovací hodině. Jednoduše řečeno, jestliže žák v komunikaci operuje s informacemi, které dříve neměl, a provádí kognitivní operace na úrovni, jíž dříve nebyl schopen, znamená to, že probíhá učení (Sfard, 2008).

Z tohoto úhlu pohledu je tedy učení do značné míry ztotožněno s participací na výukové komunikaci. Předpokládá se, že různé příležitosti k zapojení do komunikace, které dítě dostává, vedou k různě rychlé a efektivní konstrukci vědění. Řada autorů na této bázi postulují, že čím více je žák zapojen do výukové komunikace, tím lepší výsledky lze u něj předpokládat. Naopak slabá úroveň participace je pro žáka znevýhodňující (např. Black, 2004, 2007; Heyd-Metzuyanım, 2013).

Molinari a Marneli (2013) uvádějí, že míru žákovské participace lze považovat za ukazatel celkové kvality výukové komunikace. Dobrá výuka je podle nich taková, která povzbuzuje žáky k aktivnímu hovoru o učivu. Podobně Lefstein a Snellová (2014, s. 135) uvádějí, že děti se učí nejlépe prostřednictvím participace na bohatém a stimulujícím diskurzu, a proto je třeba je k participaci povzbuzovat a vytvářet pro ni podmínky.

Empirické výzkumy ovšem ukazují, že ne všichni žáci se do komunikace zapojují ve stejné míře (Brophy, Good, 1970; Myhill, 2002; Kovalainen, Kumpulainen, 2007; Šedřová, Sucháček, Majcık, 2015). Tyto studie dokládají, že existuje souvislost mezi participací a školní úspěšností žáků. Úspěšní žáci participují častěji – více se hlásí a odpovídají na otázky učitele. Pokud platí předpoklad, že vyšší míra participace vede k efektivnějšímu učení, vytváří se spirála – úspěšní více participují, tím se více učí, a proto jsou ještě úspěšnější. Nabízí se otázka, proč tomu tak je. Lefstein a Snellová (2014) uvádějí, že učitelé pocítují silnou tenzi mezi snahou zapojit do výukové komunikace všechny žáky a mezi tím, jak vnímají jejich schopnosti. Ve své knize založené na mikroetnografické analýze komunikace ve třídě tito autoři prezentují komunikační sekvence, v nichž se učitel marně snaží aktivizovat slabého žáka a přivést ho k produktivní interakci. Platí tedy, že slabí žáci jednoduše nejsou s to se do komunikace zapojit stejným způsobem jako jejich spolužáci?

2 Participace jako produkt interakce mezi učitelem a žákem

Na otázku, čím je různá míra účasti u žáků s rozdílnou školní úspěšností způsobena, lze odpovědět v zásadě dvojím způsobem. Seidel (2006) i Jurik,

Gröschner a Seidel (2013, 2014) vidí příčinu v různých charakteristikách žáků. Podle jejich nálezů jsou žáci, kteří se více zapojují do komunikace, charakterističtí lepšími kognitivními schopnostmi (měřeno testy kognitivních schopností), vysokou vnitřní motivací a pozitivními emocemi vztaženými k předmětu.

Existuje však též komplementární perspektiva, totiž předpoklad, že různá míra participace je vyvolána interakčním chováním učitele. Tento předpoklad testovali ve své klasické studii Brophy a Good (1970). Jejich nálezy ukázaly, že úspěšní žáci hovoří ve výuce častěji, avšak tento efekt je způsoben tím, že se sami více hlásí. Naopak učitelé vyvolávají obě skupiny stejně často, zdálo by se tudíž, že směřují k zachování rovnováhy v participaci obou skupin. Bližší pohled na získaná data však odhalil zřetelné odlišnosti: v případě správné odpovědi učitel častěji pochválí úspěšného žáka, v případě nesprávné odpovědi učitel častěji podrobí kritice neúspěšného žáka. Úspěšným žákům je v případě chyby častěji ponechávána možnost se opravit; naopak pokud chybí neúspěšný žák, učitel častěji předává slovo jinému žákovi či sám sděluje správnou odpověď. Neúspěšní žáci jsou rovněž častěji než úspěšní žáci ponecháváni bez jakékoli zpětné vazby. Tyto výsledky bývají interpretovány tak, že učitelé – patrně ne zcela vědomě – povzbuzují k aktivní participaci žáky, od nichž mají vysoká očekávání. Naopak žáky, které vnímají jako slabé, od zapojení do komunikace odrážejí. V konečném důsledku se pak úspěšní žáci ochotněji zapojují do komunikace a více se hlásí o slovo, neboť jejich zkušenosti s participací jsou pozitivní. Neúspěšní žáci se vlivem negativních zkušeností s tím, jak učitel jejich repliky hodnotí a jak na ně reaguje, snaží komunikaci vyhnout.

3 Pygmalion ve třídě

Na fakt, že se učitelé chovají k žákům odlišně podle toho, jak vnímají jejich schopnosti, poukazuje řada novějších výzkumů (např. Black, 2004, 2007; Heyd-Metzuyanim, 2013; Lefstein, Snell, 2014). Podle Blackové (2004) vystavují učitelé žáky, jež považují za méně schopné, tzv. neproduktivním interakcím – kladou jim otázky, které vyžadují krátké naučené odpovědi. Naopak u schopných žáků mají tendenci formulovat zadání jako otevřené a kreativní. V pozadí stojí fenomén známý jako Pygmalion efekt (Rosenthal, Jacobson, 1968; Friedrich et al., 2015). Učitelé nějakým způsobem percipují vlastnosti žáků a vytvářejí si úsudek o jejich schopnostech. Na základě tohoto úsudku potom se žáky interagují (například jim kladou obtížné nebo naopak triviální otázky). Žáci učitelskou definici sebe sama vnímají a přizpůsobují jí své chování.

Některé výzkumy naznačují, že cílem žáků je zachovat si co nejlepší hodnocení učitele. To v případě dobrých žáků vede k ochotě komunikovat. Naopak u těch, kteří mají nálepkou slabých žáků, dochází k sebevyklučování z komunikace v obavě, aby nebyla odhalena neznalost či nekompetentnost, která by posílila negativní úsudek učitele. Tento mechanismus plasticky popsali Hall et al. (2009) ve studii zaměřené na žáky druhého stupně základní školy, kteří mají potíže se čtením. V rozhovorech, které výzkumníci s těmito žáky vedli, zaznívalo, že stojí o to, aby byli vnímáni jako dobří čtenáři. Zároveň rozuměli zprávě, kterou opakovaně dostávali od svých učitelů, že dobrým čtenářem je možné se stát za cenu jistého úsilí, a toto úsilí zahrnuje především participaci na komunikaci v hodině a aktivní snahu rozpoznávat a řešit problémy s porozuměním textu. Co více, věřili rovněž tomu, že pokud budou aktivně participovat, klást otázky a dávat najevo případné nepochopení čtenému textu, více se naučí. Jejich reálné chování však těmto přesvědčením neodpovídalo, a to proto, že takové jednání považovali za riskantní – domnívali se, že by došlo k veřejnému odhalení jejich slabosti a následnému upevnění identity špatných čtenářů. V konečném důsledku se tak tito žáci vzdávali pomoci učitelů, neboť ti avizovali, že pomáhají těm, kdo se chtějí stát dobrými čtenáři.

Na žáky s problémy se čtením se ve svém výzkumu zaměřila rovněž Triplettová (2007). Ta sledovala tytéž žáky jednak v běžné výuce, kde projevovali vzorce chování popsané výše, tj. byli pasivní a komunikaci se vyhýbali. Učitelé je popisovali jako slabé a nemotivované žáky. Vedle toho byli žáci sledováni v kompenzačních lekcích čtení vedených speciální pedagožkou. Tato učitelka je vnímala jako snaživé a aktivní, přičemž se žáci opravdu aktivně a iniciativně zapojovali do komunikace. Rozdíl v chování žáků v interakci s různými učiteli připisuje autorka efektu připsané identity.

Tyto a další výzkumy ukazují, že vzorce žakovské participace jsou do značné míry determinovány komunikačním chováním učitele. Charakteristiky žáka a učitelský úsudek patrně tvoří sebezposilující systém. Učitel svůj úsudek vytváří na základě některého z rysů, jimiž žák disponuje. Dochází k labelingu (Velký sociologický slovník, 1996) – chování žáka je nějakým způsobem označeno a toto označení daný typ chování fixuje. Následná interakce mezi učitelem a žákem vede k posílení původně selektivně zvoleného rysu a k jeho zvýznamnění mezi ostatními žakovskými charakteristikami. Žák své akce přizpůsobuje předpokládaným reakcím učitele, a tím se label či nálepka stává skutečností. Pokud žák předpokládá pozitivní hodnocení, do komunikace se zapojí, pokud očekává, že reakce učitele bude negativní, participaci se vyhne.

Uvedené teze prověříme dále na datech z vlastního výzkumného šetření.

4 Metodologie vřzkumnřho řetřenř

V třto studii analyzujeme data z projektu „Učitel a řáci v dialogickřm vyučování“, jehoř první vlna byla na řstavu pedagogickřch vřd Filozofickř fakulty Masarykovy univerzity realizovřna ve řkolnřm roce 2013/2014. V tomto období se do projektu zapojili čtyři učitelř zřkladnř řkoly a jejich řáci ($n = 82$). Jřdrem projektu se stal rozvojovř program pro učitele, jehoř cřlem bylo promřnit praxi zřčastnřnřch učitelř smřrem k principřm dialogickřho vyučování. V prřbřhu projektu se učitelř řčastnřli vzdřlřvacřch seminřřř a nřslednř experimentovali s implementacř principř dialogickřho vyučování do vřuky. Při tom byly pořrizovřny videonahrřvky jejich vřuky a audiozřznamy reflektivnřch rozhovorř nad třmito videonahrřvkami. Kromř toho byly shromařřovřny dalři datovř zdroje, jako jsou dotaznřky pro řaky a pro učitele, testy pro řaky, plřny jednotlivřch lekcř apod. V třto studii pracujeme předevřim s daty z videonahrřvek. U kařdřho učitele jsme pořrizovali celkem devřt videonahrřvek (viz dřle), snřmřnř dřenř ve třidř byla vřdy zajiřřeno dvřma pohyblivřmi videokamerami, z nichř jedna se zaměřovala na prřci učitele, druhř na řinnosti řakř.¹

V projektu řlo o to, zmřnit zpřsob vřuky zapojenřch učitelř a tuto zmřnu vřdeckřmi prostředky monitorovat (vřce o metodologii navozovřnř a mřření zmřny viz ředřovř et al., 2014). Dřlřcřm cřlem, kterř jsme si stanovili, bylo zvřšení řakovskř participace. řlo nřm o to, posřlit participaci řakř na vřukovř komunikaci tak, aby se rozřřil prostor pro jejich promřlvy. Tohoto cřle se podařilo dosřhnout, skutečně dořlo ke statisticky vřznamnřmu posřlenř řakovskř participace (srov. ředřovř, Sedlřček, 2015). Analřzy zaostřenř na řroveň jednotlivřch řakř vřak ukřzaly, ře ne vřichni řáci se zapojujř do komunikace stejnř často a ře mřra jejich participace koreluje s jejich řkolnř řspřsnostř. řáci, kterř jsou učiteli vnřmřnř jako schopnř, participujř řastřji (ředřovř, Suchřček, Majcřk, 2015).

Jak jsme uvedli vřře, mřme za to, ře vzorce participace se utvřřejř v interakci mezi učitелеm a konkrřtnřm řakem. Abychom provřřili, zda je mořnř produktivně zapojit i slabři řaky, rozhodli jsme se provřst detailnř analřzu dvou odliřnřch přřpadř. Ve vzorku řakř jsme zvolili dva s podobnou charakteristikou, co se třče řkolnř řspřsnosti, avřak s rozdřlnou mřrou participace. Při vřbřru fokálnřch řakř jsme sledovali tato dvř kritřria, v analřze odhlřřime od dalřich charakteristik řakř (gender, osobnostnř vlastnosti, rodinnř zřzemř), kterř se mohou na utvřřenř participacnřch vzorcř podřlet.²

¹ K diskusi o vřhodřch a mořnřch limitech videostudiř při zkoumřnř vřukovř komunikace viz ředřovř, řvařřček a řalamounřvř (2012).

² Tato redukce představuje jeden z limitř předklřdanř studie.

Žáky, které zde popisujeme jako slabé, jsme vybírali z množiny žáků, kteří byli takto označeni svými učiteli. Učitelé v průběhu našeho výzkumu vyplňovali strukturovaný arch, v němž vyjadřovali své subjektivní hodnocení všech žáků ve třídě. Tímto způsobem jsme získali: 1. subjektivní tvrzení učitele o tom, jak dobře si žák v daném předmětu vede; 2. subjektivní odhad učitele, zda má žák studijní předpoklady. V obou případech učitelé udávali míru souhlasu s předloženými výroky na škále 1 (naprostý souhlas) až 10 (naprostý nesouhlas). Měřené položky byly formulovány následovně: „Žák si v hodinách literatury / občanské výchovy vede výborně. Žák má předpoklady pro studium na vysoké škole“. Oba žáci vybraní pro tuto studii se v obou položkách ocitli výrazně pod průměrem celého vzorku³, který činil 3,6 v případě hodnocení úspěšnosti žáka v daném předmětu a 4,4 v případě odhadu jeho předpokladů pro studium na vysoké škole. Aleše jeho učitelka ohodnotila v obou případech číslicí 9, Evu její učitel klasifikoval číslem 6 v případě úspěšnosti v daném předmětu a číslicí 7 v případě předpokladů pro studium.

Co se týče ukazatelů žákovské participace, u všech žáků jsme na základě videonahrávek prováděli měření času, po který se v průběhu hodiny zúčastnili výukové komunikace. Průměrný čas hlasitých promluv Aleše činil 26 sekund z jedné vyučovací hodiny, průměrný čas hlasitých promluv Evy 63 sekund (viz dále). Jde o poměrně výrazný rozdíl, který se stal východiskem pro záměr porovnat tyto dva žáky.

Poté, co jsme vybrali fokální žáky, jsme v prepisech vyučovacích lekcí odlišili místa, kde tito žáci hovoří, a podrobili je kvalitativní analýze. Použitou analytickou metodu lze označit jako mikroetnografickou analýzu diskurzu (Bloom, Carter, 2014), která spočívá v detailní deskripci komunikace mezi učitelem a žáky a zaměřuje se na identifikaci klíčových vzorců a pravidelností v rámci této komunikace.

Každý ze žáků byl z jiné třídy, a sledovali jsme ho tudíž v interakci s jiným učitelem. V obou případech jsme žáky a jejich učitele monitorovali v hodinách české literatury. Charakteristiky obou případů shrnujeme v tabulce 1.

Jak jsme uvedli výše, v průběhu výzkumu jsme shromažďovali celou řadu datových zdrojů. V této studii analyzujeme videozáznamy z vyučovacích hodin literatury. Jak uvádí Maybinová (1994), řeč v jedné vyučovací hodině je součástí dlouhé konverzace v rámci vyučování a učení, jež může probíhat celé týdny i měsíce. Pozorování proto bylo zaměřeno na vyučovací hodiny literatury v jejich kontinuitě. Tím se podařilo zaznamenat nejen izolované promluvy, ale tzv. řečové trajektorie (Lemke, 2000; Wortham, 2006), linii obsahující většinu interakcí, které se ve třídě v průběhu vyučovacích hodin

³ Počítáno z výroků učitelů vztahujících se ke všem žákům ve výzkumném souboru ($n = 82$).

Tabulka 1

Charakteristika zvolených případů

Jméno žáka	Věk žáka	Ročník	Známka z českého jazyka a literatury	Jméno učitele	Učitelovo hodnocení žáka
Aleš	13 let	7.	3	Hana	Učitelka uvádí, že v jejím předmětu má žák velmi slabé výsledky, nepovažuje jej za studijní typ, do budoucna u něj rozhodně nepředpokládá studium na vysoké škole.
Eva	13 let	7.	3	Jonáš	Učitel uvádí, že v jeho předmětu má žákyně spíše slabé výsledky, nepovažuje ji za studijní typ, do budoucna u ní nepředpokládá studium na vysoké škole.

Poznámka: Jména žáků i učitelů byla změněna.

literatury odehrály. Náš datový korpus obsahuje sérii devíti po sobě jdoucích vyučovacích hodin literatury od každého učitele. Každá lekce trvala 45 minut.

Veškerá data byla převedena do podoby transkriptů a následně zakódována pomocí otevřeného a tematického kódování. V této studii jsme postupovali tak, že jsme nejprve zvolili dva fokální žáky a identifikovali veškeré jejich promluvy. Následně jsme kódovali typy žakovských promluv (např. odpověď po vyvolání učitelem, otázka, spontánní komentář atd.), jejich kognitivní úroveň (zapamatování, porozumění, interpretace, hodnocení), správnost a korespondenci se zadáním učitele. Kódovali jsme též reakce učitele (např. reiniciace otázky, doplňující návodná otázka, předání slova jinému žákovi), specificky jsme se soustředili na labelování žáků – induktivně jsme kódovali výroky, v nichž učitelé formulovali explicitní hodnocení žáků.

U obou žáků se nám podařilo identifikovat klíčový vzorec jeho interakce s učitelem, který se opakuje napříč různými situacemi, jakkoli se tyto situace liší povahou zadané otázky či řešené úlohy. Příslušné vzorce prezentujeme níže ve výsledkové části.

5 Výsledky

Z rozhovorů, které jsme s učiteli vedli, vyplynulo, že se snaží zapojit do komunikace ve třídě všechny žáky, tedy i ty, které vnímají jako slabé a mezi něž patří také Aleš a Eva. Na základě komunikačního času, který byl jed-

notlivým žákům učitelem dopřán, přitom lze říci, že tento cíl jsou učitelé s to naplnit, neboť komunikační čas, po který oba tito žáci v hodinách promlouvali, nebyl oproti jiným žákům krácen. Alešovy promluvy v průměru trvaly 26 sekund z každé lekce. Čas, který v průměru vychází na jednoho žáka ve třídě za jednu vyučovací hodinu u učitelky Hany, je 25 vteřin (do tohoto času nezapočítáváme hlasité předčítání textu z učebnice či knihy). Aleš tedy získal takový komunikační prostor, jaký v průměru měli všichni žáci ve třídě. Z videonahrávek je zřejmé, že měl zájem hovořit i více, protože se o slovo hlásil i v případech, kdy učitelka vyvolala jiného žáka.

Čas, který byl vyměřen Evě, průměrně čítá dokonce 63 sekund, přičemž průměrný čas, po který hovořili žáci v její třídě, byl 29,5 vteřin. Hodnoty naměřené v jednotlivých hodinách ukazují, že u Evy docházelo ke zvyšující se participaci – v první snímané hodině hovořila 15 vteřin, zatímco v poslední téměř 2 minuty. Oba žáci tedy dostali prostor k tomu, aby ve třídě mohli hovořit, Eva dokonce prostor velmi nadprůměrný. U Evy lze hovořit o postupném posilování její participace, u Aleše není zjevný žádný vývojový trend. Nejvíce hovořil ve třetí sledované lekci v pořadí, kdy jej učitelka nechala převyprávět relativně dlouhou pasáž z přečteného textu. Tato sekvence trvala 95 sekund a její výskyt vychýlil průměr Alešovy participace zřetelně směrem nahoru.

Nabízí se otázka, jakých typů interakcí se Aleš a Eva účastnili. Oba žáci se do komunikace ve třídě zapojovali primárně prostřednictvím odpovědí na otázky učitele, což je v českém prostředí typický způsob žákovské participace. Aleše učitelka v sérii po sobě jdoucích hodin vyvolala celkem jedenáctkrát, učitel Jonáš vyvolal hlásící se Evu, aby zodpověděla celkem 36 otázek. (Kromě toho se oba žáci zapojovali v rámci interakcí se spolužáky. Eva též sama kladla otázky učiteli.)

5.1 Otázky na vlastní zkušenost žáků

V obou případech tvořily velký podíl z položených otázek takové, jimiž se učitelé žáků ptali se na jejich vlastní zkušenosti, názory či postoje. Obdobné otázky zpravidla mají tematickou návaznost na to, co se ve třídě aktuálně probírá, nicméně se samotným textem přímo nesouvisejí. Směrem k Alešovi mělo tento obsah pět otázek, Eva na analogické otázky odpovídala celkem patnáctkrát.

Ukázka 1

Učitelka se žáky probírá knihu (Ne)obyčejný kluk o chlapci s vrozenou deformací obličeje. V knize se tematizuje výjimečnost v pozitivním i negativním smyslu slova. Učitelka klade žákům otázku, zda oni sami jsou něčím výjimeční.

- 1 **Učitelka:** Myslíte si vy sami, že jste něčím výjimeční? Někdø?
- 2 **Aleš:** To každý.
- 3 **Učitelka:** Každý je výjimečný?
- 4 **Aleš:** No.
- 5 **Učitelka:** A když to tak hezky řekls, Aleši, v čem si myslíš, že ty jsi výjimečný?
- 6 **Žáci:** (*smích*)
- 7 **Učitelka:** Ale nesmějte se mu, každý si něco najde. Každý je v něčem výjimečný, to je pravda. V čem si myslíš, že bys vynikal (*na Aleše*) oproti ostatním? Ty mu tady nenapovídej (*na souseda v lavici*). V čem si myslíš, že bys vynikal?
- 8 **Aleš:** (*mlčí*)
- 9 **Učitelka:** Teď tě nic nenapadá.
- 10 **Aleš:** (*kroutí hlavou*)
- 11 **Učitelka:** Napadá někoho z vás?
- 12 **Žáci:** (*mluví přes sebe*)
- 13 **Učitelka:** (*vyvolává hlásícího se Honzu*) No?
- 14 **Honza:** Vynikám v zeměpise.
- 15 **Učitelka:** V zeměpise?
- 16 **Honza:** Zatím.
- 17 **Učitelka:** Řekla bych spíš, že vynikáš ve fotbale, třeba.
- 18 **Žáci:** (*mluví přes sebe*)
- 19 **Učitelka:** Tak. Přizná se někdo k něčemu, v čem je výjimečný nebo dobrý? No?
- 20 **Helena:** V golfu.
- 21 **Učitelka:** V golfu, no vidíš. Třeba tam tu paní spisovatelku jednou potkáš, ona taky hraje golf.

Ukázka 1 zachycuje situaci, kdy učitelka po žácích chce, aby vyzdvihli nějaký svůj výjimečný rys. Poté, co položí otázku volně do třídy, spontánně se zapojí Aleš, který konstatuje, že každý je v něčem výjimečný (řádek 2). Učitelka tento jeho výrok hodnotí pozitivně (*a když to tak hezky řekls, Aleši*) a chce pokračovat v interakci s ním. Vrací se ke své původní otázce, která je

personalizovaná – od žáků se nepožadují obecné teze, nýbrž to, aby šli s kůží na trh a sami sebe zhodnotili. V tomto okamžiku se třída začne smát (řádek 6), což je patrně způsobeno tím, že Aleš není považován za dobrého žáka, a fakt, že je otázka položena učitelkou, vzbuzuje konotace, že se týká školních výsledků (této interpretaci nasvědčuje fakt, že následně žák Honza uvádí jako oblast své výjimečnosti výsledky v jednom ze školních předmětů – řádek 15). Učitelka žáky utiší a znovu se soustředí na Aleše (řádek 7). Ten však již další zapojení do komunikace odmítá (řádky 8 a 10). Učitelka jeho mlčení interpretuje tak, že jej nic nenapadá (řádek 9), Aleš je tedy onálepkován jako žák, který si nemůže vzpomenout na nic, čím by byl výjimečný.

Následně dává učitelka slovo dalším žákům. Na řádce 14 Honza tvrdí, že je dobrý v zeměpise, učitelka jeho tvrzení koriguje, připisuje mu identitu výjimečného hráče fotbalu. V této komunikační výměně můžeme postřehnout mechanismus, který v případě interakce s Alešem chybí: učitelka sama je schopna poukázat na žakovu výjimečnost v určité oblasti. To znamená, že zná Honzův koníček a oceňuje jej. Honzovi tím sociálně velmi ulehčuje situaci – je snadnější se nechat pochválit od někoho jiného než pronášet před spolužáky pozitivní sebehodnocení. Hrozí totiž, že ostatní toto pozitivní hodnocení nebudou sdílet a dojde k zesměšnění mluvčího. Toho se patrně zalekl Aleš. Otázky na vlastní zkušenost žáků jsou obecně vnímány jako velmi inkluzivní a má se za to, že poskytují prostor pro všechny žáky. Ukázka 1 však dokumentuje, že i s tímto typem otázek mohou mít slabí žáci, kteří zároveň nemají silnou sociální pozici ve třídě, problém.

Komunikace na dané téma dále pokračuje, zapojují se další žáci (např. Helena na řádce 20). U každého z dalších mluvčích se podaří oblast výjimečnosti identifikovat. Nakonec tedy Aleš zůstává jediný, u nějž nebyly žádné výjimečné rysy shledány. I to je pochopitelně nálepka svého druhu.

Nyní se podívejme na podobný typ otázky v interakci mezi učitelem Jonášem a žákyní Evou.

Ukázka 2

Učitel se při probírání života a díla Jana Husa žáků ptá, za co by byli ochotni obětovat život.

- 22 **Učitel:** Za co byste byli schopni položit svůj život? (*hlásí se několik žáků, mezi nimi Eva*) Prosím. (*na Evu*)
- 23 **Eva:** Za rodinu, za přítele.
- 24 **Učitel:** Za rodinu, za přátele. Fajn. Můžeš uvést příklad, Evo?
- 25 **Eva:** Tak třeba za Anežku, Janu a za Verču.

- 26 **Učitel:** Jasně, ale v jakých situacích by to bylo třeba? Jestli si je dovedeš představit.
- 27 **Eva:** To bych . . . Já nevím. Kdyby nám někdo vyhrožoval, tak bych řekla, ať zabije radši mě než holky.
- 28 **Učitel:** Já to zkusím stáhnout trošku níž, ať si tady nevyhrožujeme smrtí. A kdy byste se byli ochotni postavit třeba za nějakého člověka, za nějakého vašeho kamaráda, když už tady Eva zmiňovala, že by byla ochotná položit život za svoji rodinu? Kdy byste byli ochotni se tomu postavit? Tak dejme tomu, že já tady půjdu s bandičkou lidí a budu chtít tady tvé kamarádce něco udělat. Ty budeš takovej borec, že ji odstrčíš stranou a řekneš: ne, nejdřív musíte pořešit mě.

V ukázce 2 se Eva zapojuje do komunikace poté, co učitel položí otázku volně do třídy (podobně jako Aleš v ukázce 1). Učitel nejprve pozitivně přijme její repliku o sebeobětování se pro rodinu a pro přátele a následně ji žádá uvedení konkrétního příkladu (řádek 24). Nato Eva začíná vyjmenovávat konkrétní kamarádky (řádek 25). To není typ odpovědi, který učitel očekával, chtěl totiž, aby žákyně rozvitěji popsala, jak by k takové situaci mohlo dojít. Tento nesoulad Jonáš řeší tím, že klade novou otázku (řádek 26), formulovanou jinak, než byla otázka původní. V tom se interakce liší od interakce mezi Hanou a Alešem, kdy Hana několikrát opakovala svoji otázku v téměř identickém znění (řádky 1, 5, 7). Eva – stejně jako Aleš – vykazuje určitou nejistotu (*já nevím* – řádek 27), přesto vodítko učitele dokáže využít a formuluje přijatelnou odpověď. Učitel její odpověď akceptuje a rozvede ji (řádek 28), přičemž odkazuje na Evinu autorství a zároveň akceptuje i Evinu deklarovanou ochotu položit vlastní život za jiné lidi (*když už tady Eva zmiňovala, že by byla ochotná položit život za svoji rodinu*). Eva je tak onálepkována jako žákyně, která je schopna produktivně přispět do diskuse, a zároveň jako obětavá osoba.

Vidíme, že podobné typy osobních otázek vedou k rozdílnými interakcím. Klíčový rozdíl je v tom, jak dlouho učitel setrvá v interakci s tímž žákem a zda mu nabídne nějaký typ pomoci. Lze si představit, že by Hana dokázala Alešovi napovědět nějakou oblast, v níž vyniká, a sociální efekt této interakce by byl zachráněn. Namísto toho se učitelka obrací na jiného žáka, což je vždy signálem komunikačního selhání předchozího mluvčího.

5.2 Otázky na porozumění, interpretaci a hodnocení

Na co se orientovaly zbylé otázky, které učitelé žákům položili? V případě Aleše se ve čtyřech případech jednalo o otázky na porozumění textu a ve dvou případech na jeho interpretaci. Aleš ve všech případech zvládl odpovědět

na otázky sledující celkové porozumění, avšak selhal v obou otázkách zaměřených na interpretaci. V rámci komunikace v hodině tedy Aleš uplatňuje pouze dovednost celkového porozumění, neboť dokáže najít a sumarizovat informace z textu. Vyšší kognitivní úrovně u něj nejsou aktivovány.

Pokud se podíváme na to, k jakým dovednostem učitel Jonáš vede žákyni Evu, jedná se sedmkrát o zapamatování, sedmkrát o celkové porozumění, čtyřikrát se učitel Evy táže po interpretaci textu, třikrát po jeho hodnocení. Otázky na hodnocení se vždy drží pouze na úrovni zjišťování toho, zda se žákyni text líbil, či nikoli. Přesto je však škála dovedností, jež má Eva příležitost uplatnit, pestřejší než u žáka Aleše. Vyjma jedné odpovědi na zapamatování a jedné odpovědi na celkové porozumění, v nichž Eva chybuje, odpovídá na zbylé otázky správně.

Hlavní rozdíl, který lze mezi participací obou žáků spatřit, se vztahuje k interakcím, jimiž učitelé žáky vedou k interpretaci. Situaci, v níž je žák Aleš učitelkou vyzván k tomu, aby se pokusil o interpretaci textu, zachycuje ukázka 3.

Ukázka 3

Učitelka se žáky interpretuje knihu Útěk, v níž se adolescentní hrdina ocitne na útěku před policií společně s malým chlapcem, kterého nejprve unese, ale postupně se s ním spřátelí a předá ho rodičům.

- 29 **Učitelka:** Čím to bylo, že se dali do hromady? Jenom ta samota? Že nechtěli být sami? To ne.
- 30 **Žaneta:** Osud.
- 31 **Učitelka:** Osud. Osud asi ne. Aleši, co myslíš?
- 32 **Aleš:** Já nevím.
- 33 **Učitelka:** Vůbec nevíš? Vůbec tě nic nenapadá?
- 34 **Aleš:** Vůbec nic mě nenapadá.
- 35 **Učitelka:** Marku?
- 36 **Marek:** Tak já si myslím, že ten starší dostal rozum.

Učitelka klade Alešovi otázku zaměřenou na interpretaci díla. Ve své otázce naznačuje, že otázka nemá jednoznačnou odpověď, kterou by žáci měli znát. Neptá se Aleše na to, co ví, ale na to, co si myslí, jaké jsou jeho domněnky (řádek 31). Aleš však k této otevřené otázce přistupuje jako k otázce vědomostní. Učitelce proto oznamuje, že odpověď nezná (řádek 32). Nejedná se tedy o to, že by Aleš podal nesprávnou odpověď a chyboval. Místo toho je u něj zřejmá nejistota ústící v absenci odpovědi. Učitelka Hana ještě jednou vyzývá Aleše k odpovědi. Zopakováním jeho předchozí repliky

(řádek 33) však jakoby potvrzuje, že interpretační otázka je svou povahou vědomostní a že Aleš odpověď buď ví, nebo ne. Po vteřinovém čekání se ptá ještě jednou, svoji odpověď však rovnou formuluje záporně (neptá se: *Co tě napadá, nýbrž Nic tě nenapadá?*). Tím naznačuje předpokládaný výsledek interakce a přisuzuje Alešovi nálepku žáka, kterého vůbec nic nenapadá. Aleš po ní toto tvrzení zopakuje, čímž přisouzenou identitu stvrzuje (řádek 34). Jak jsme viděli již v ukázce 1, je tento typ labelingu pro interakci mezi Alešem a Hanou typický – objevuje se napříč různými komunikačními výměnami bez ohledu na to, zda se týkají učiva a práce s textem (ukázka 3), nebo osobních zkušeností žáka (ukázka 1).

Učitelka následně interakci s Alešem ukončuje a obrací se na jiného žáka ve třídě (řádek 35). Žák Marek na rozdíl od žáka Aleše chápe, že se jedná o interakci, v níž má sdělit, co si myslí, nikoli, co ví, a ve shodě s tímto nastavením formuluje svoji odpověď (řádek 36). Také tento mechanismus – obrácení se na jiného žáka – jsme zaznamenali již v ukázce 1. Zdá se, že jde o stabilizovaný vzorec, který vede k selhávání žáka Aleše při odpovídání na otázky učitelky. Zde v konečném důsledku dochází k tomu, že Aleš není schopen interpretace probíraného literárního díla.

Také žákyně Eva se k interpretaci dostává v menší míře než k dovednostem zapamatování a porozumění, nicméně stejně jako učitelka Hana žákovi Alešovi také učitel Jonáš jí dává příležitost se o interpretaci pokusit. Podívejme se na situaci, kdy je Eva k interpretaci vyzvána.

Ukázka 4

Učitel se žáky četl nejprve příběhy z Ovidiových Proměn a poté některé balady F. Villona. Nyní se ptá, jestli je možné mezi oběma skupinami textů najít určité spojnice.

- 37 **Učitel:** Našli byste tam ještě jiné spojitosti? Souhlasím s tím, že láska skutečně provazuje všechny ty tři papíry. Prosím. (*Vyvolává hlásící se Evu.*)
- 38 **Eva:** Že to je utrpení a smutek, že podle toho si myslím, že ten člověk neměl v životě lásku nějakou?
- 39 **Učitel:** Zkus mi to vysvětlit, prosím tě. Ještě jednou.
- 40 **Eva:** No, že tam je utrpení a smutek zakombinovanéj v tom textu... ááá... já nevím. (*Krčí rameny.*)
- 41 **Učitel:** Že ve všech těch textech se objevuje utrpení s smutek. Nebo jenom někde ve větší míře?
- 42 **Eva:** No, spíš někde ve větší míře.
- 43 **Učitel:** Aha, můžeš mě říct jenom kde? Zkus mi uvést příklad.

- 44 **Eva:** No, tady třeba v tom Vavřínu.
- 45 **Učitel:** Ehm?
- 46 **Eva:** Takže: „na znamení smutku z neopětované lásky nosil na hlavě vavřínový věnec“.
- 47 **Učitel:** Slyšeli jste prosím vás Evu? (*Lenka kývá hlavou.*) Kdo neslyšel Evu? (*Hlásí se Simona a Dominik.*) Já potřebuju, abyste věnovali pozornost těmto myšlenkám, protože Evu musím pochválit, výborně! Eva přišla na jednu spojitost, krásnou spojitost. Kde je ta spojitost, ještě jednou nám to, Evo, řekni, prosím.
- 48 **Eva:** Který pak na znamení smutku z neopětované lásky nosil na hlavě vavřínový věnec.
- 49 **Učitel:** A zkus to dát celé, tuto větu, do kontextu. Proč o ní mluvíš, o co tam vlastně šlo?
- 50 **Eva:** No, že Apollón pronásledoval tu Dafné ... Něco takovýho.
- 51 **Učitel:** Ehm?
- 52 **Eva:** A vlastně že ji miloval a ta Dafné se proměňovala ve strom.
- 53 **Učitel:** Výborně. To znamená, máme tady nějaký příběh. (*Ukazuje rukou na Evu.*) Apollóna a nymfy Dafné, která unikala před Apollónem a nakonec se proměnila ve strom, ve strom vavřínu. A on na památku, nebo na vzpomínku, díky tomu nosil okolo hlavy vavřínový věnec.

Učitel Jonáš se svých žáků ptá, co společného mají vybrané sonety F. Villo-
na a příběh Apollóna a Dafné. Třída již přišla na to, že spojnicí všech textů je
tematika lásky. Nyní však Eva přichází s tím, že postavy textů charakterizuje
smutek a utrpení, a tudíž že textům je vlastní absence lásky. Poté, co
formuluje svou nadprůměrně dlouhou odpověď (řádek 38), se jí učitel ptá,
zda by mu ji mohla ještě jednou vysvětlit (řádek 39). Eva však na reiniciaci
reaguje jako na signalizaci toho, že její odpověď je špatná. Místo vysvětlení
tedy zopakuje začátek své předchozí odpovědi a pak, stejně jako žák Aleš,
svou odpověď končí upadnutím do nejistoty (řádek 40). Místo toho, aby
řekla, jak nad textem uvažovala, sděluje učiteli, že neví. Také ona nyní otázku
převádí v otázku znalostní, na niž správnou odpověď nezná. Patrné je, že
situace je pro ni emočně vypjatá, neboť svou odpověď doprovází citoslovci
i výrazným krčením ramen.

Učitel Jonáš ale v tuto chvíli nezareaguje tím, že by, obdobně jako učitelka
Hana, zdůraznil, že žákyně správnou odpověď neví. Místo toho žákyni zadává
mnohem jednodušší otázku – vede ji k tomu, aby mu sdělila, v kterém
z textů lze hledat oporu pro její předcházející odpověď, a z daného textu mu
citovala příklad (řádek 43). Na Evinu nejistotu tedy reaguje tím, že žákyni

naveďte k tomu, aby pro své tvrzení našla v textu důkaz – požaduje po ní, aby citovala informaci korespondující s její interpretací. Dává tak Evě zadání, které se pohybuje na úrovni méně náročné dovednosti, se kterou žákyň nemá problém, a tím vystaví oporu pro její uvažování. Žákyň si tak ověří, že její původní odpověď je možná, její nejistota je překonána. Vedle toho učitel ve svých zpětných vazbách přisuzuje Evě pozitivní labely – vyzdvihuje, že Eva přispěla produktivně ke komunikaci, neboť formulovala novou myšlenku, o níž lze opřít interpretaci daného díla (řádek 47). Celý interakční vzorec vede k tomu, že Eviny promluvy jsou dlouhé a produktivní a že je tato žačka schopna prezentovat náročné myšlenkové pochody spojené s interpretací literárního díla.

6 Diskuse a závěr

Východiskem pro tuto studii se stal poznatek, že participace žáků na komunikaci silně souvisí s jejich školní úspěšností. Položili jsme si otázku, zda je tento fakt způsoben charakteristikami žáků samotných, či zda je produktem interakcí mezi žáky a jejich učiteli. Ačkoli význam žákovských vlastností (například ostychu či naopak asertivity) nelze podceňovat, domníváme se, že naše data svědčí spíše o tom, že je žákovská participace spíše výsledkem sociálních interakcí.

V úvodu této studie jsme citovali známé nálezy, které svědčí o tom, že se slabí žáci jen v omezené míře zapojují do výukové komunikace. Případ Evy však ukazuje, že slabí žáci mohou plnohodnotně participovat, mohou se zapojit i do složité a kognitivně náročné diskuse. Zatímco u žáka Aleše pokusy o interpretaci díla končí podlehnutím nejistotě, která se každým dalším pokusem prohlubuje, Eva je úspěšná, a to především díky pomoci, které se jí dostává od učitele. Učitel Jonáš prostřednictvím navazujících otázek přivádí Evu zpátky k textu a k jednodušším kognitivním operacím, což vede k nalezení opory pro interpretaci díla. Vedle prodloužení interakce prostřednictvím soustředěného návodného dotazování – jehož opakem je přerušení interakce a obrácení pozornosti k jinému žákovi – se jako důležitá ukazuje nálepka, kterou učitelé žákovi připisují. Eva je opakovaně labelována jako žačka, jejíž příspěvky jsou užitečné a stojí za pozornost. Naopak Aleš je označován jako žák, který neví a nic ho nenapadá. Tento labeling potom determinuje další snahu obou žáků zapojit se do komunikace. Eva o to velmi stojí a její participace má vzestupnou tendenci. Aleš se do komunikace tak horlivě nezapojuje, ačkoli se nedá říci, že by se jí zcela vyhýbal. Každý další pokus však, jak už bylo řečeno, upevňuje jeho pozici slabého žáka, který nedokáže hovořit o složitějších tématech.

Co je zajímavé: ať učitelé kladou jakýkoli typ otázek, mechanismus jejich zacházení s žakovskými replikami zůstává podobný. Aleš tak paradoxně selhává i u otázek zaměřených na osobní zkušenosti a postoje žáků, o nichž nelze říci, že by byly kognitivně náročné, a že by tudíž jejich zodpovězení mohlo jít nad rámec jeho (předpokládaných) schopností.

V úvodu jsme uvedli tezi Blackové (2004), podle níž učitelé vystavují méně schopné žáky neproduktivním interakcím, v důsledku čehož se tyto žáci dostávají do pasivní role. Tomu dobře odpovídá případ žáka Aleše. Aleš se na konstrukci své pasivní role podílí tím, že v průběhu komunikační výměny s učitelkou velmi často rezignuje a odmítne dále odpovídat. Jeho chování lze interpretovat jako sebevylučování z komunikace v obavě ze špatné odpovědi (Hall et al., 2009). V konečném důsledku odpovídá pouze na jednoduché otázky, čímž se fixuje jeho identita slabého žáka, což negativně ovlivňuje jeho učení. Jak uvádějí Lefstein a Snellová (2014), žáci, kteří jsou konzistentně nálepkováni jako akademicky slabí, začnou být nízkými očekáváními učitele odrazováni od komunikace a učení, a tak směřují ke konečnému naplnění připsané identity.

Diametrálně odlišný případ Evy ukazuje, že situování slabého žáka do neproduktivních interakcí, případně jeho (sebe)vylučování z komunikace není nevyhnutelné. Eva participuje ve značně nadprůměrné míře, přičemž jde o produktivní participaci. Patchen a Smithenry (2014) formulovali koncept epistemické autority, kterou ve školní třídě obvykle drží učitel, ale může být též delegována na žáky. Epistemická autorita znamená autonomii v rozhodování o tom, které vědomosti jsou platné a hodnotné. V interakci učitele Jonáše s Evou dochází k delegování epistemické autority na tuto žačku, neboť učitel vyzdvihuje myšlenky, které zformulovala, a explicitně vyzývá ostatní žáky, aby jim věnovali pozornost. Tím Eva získává pozitivní žakovský status, na jehož utváření se ovšem velmi výrazně podílí učitel, který aktivně vytváří podmínky pro to, aby uspěla.

Naše výsledky tak ukazují, že vzorce participace a s nimi spojená identita ne/úspěšného žáka se konstruují v komunikaci mezi učitelem a žákem. Schopnost produktivně se zapojit tudíž není stabilní charakteristikou žáka, nýbrž výsledkem sociální konstrukce reality (Berger, Luckman, 1999). Jinými slovy: na formování žakovského zapojení do komunikace se podílí Pygmalion efekt. Dopady těchto praktik jsou značné, neboť podoba participace ovlivňuje učení. Z perspektivy *commognition* (Sfard, 2008) jsou výsledky žakovského učení pozorovatelné skrze žakovské promluvy. Jestliže Eva svými promluvy demonstruje vyšší úroveň kognitivních dovedností, znamená to, že jich v dané chvíli skutečně dosahuje. Oproti tomu u Aleše pokrok nenastává. Tyto

efekty mají kumulativní charakter a aktuální nastavení participačních vzorců se tak může promítnout i do relativně vzdálené budoucnosti žáků.

Literatura

- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. 1999. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie. 214 s. ISBN 80-85959-46-1.
- BLACK, L. 2004. Differential Participation in Whole-class Discussions and the Construction of Marginalised Identities. *Journal of Educational Enquiry*, vol. 5, no. 1, pp. 34–54. ISSN 1444-5530.
- BLACK, L. 2007. Analysing Cultural Models in Socio-cultural Discourse Analysis. *International Journal of Educational Research*, vol. 46, no. 1–2, pp. 20–30. ISSN 0883-0355. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2007.07.003>.
- BLOOM, D., CARTER, S. P. 2014. Microethnographic Discourse Analysis. In ALBERS, P., HOLBROOK, T., FLINT, A. S. (Eds.). *New Methods of Literacy Research*. New York: Routledge, pp. 3–18. ISBN 978-04-1562-442-8.
- BROPHY, J. E., GOOD, T. L. 1970. Teachers' Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance: Some Behavioral Data. *Journal of Educational Psychology*, vol. 61, no. 5, pp. 365–374. ISSN 0022-0663. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0029908>.
- FRIEDRICH, A. ET AL. 2015. Pygmalion Effects in the Classroom: Teacher Expectancy Effects on Students' Math Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 41, no. 1, pp. 1–12. ISSN 0361-476X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.006>.
- HALL, L. A. ET AL. 2009. Teacher Identity in the Context of Literacy Teaching: Three Explorations of Classroom Positioning and Interaction in Secondary Schools. *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, no. 2, pp. 234–243. ISSN 0742-051X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.009>.
- HEYD-METZUYANIM, E. 2013. The Co-construction of Learning Difficulties in Mathematics-teacher-student Interactions and Their Role in the Development of a Disabled Mathematical Identity. *Educational Studies in Mathematics*, vol. 83, no. 3, pp. 341–368. ISSN 0013-1954. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-012-9457-z>.
- JURIK, V., GRÖSCHNER, A., SEIDEL, T. 2013. How Student Characteristics Affect Girls' and Boys' Verbal Engagement in Physics Instruction. *Learning and Instruction*, vol. 23, no. 1, pp. 33–42. ISSN 0959-4752. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.09.002>.
- JURIK, V., GRÖSCHNER, A., SEIDEL, T. 2014. Predicting Students' Cognitive Learning Activity and Intrinsic Learning Motivation: How Powerful are Teachers Statements, Student Profiles, and Gender? *Learning and Individual Differences*, vol. 32, no. 1, pp. 132–139. ISSN 1041-6080. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.01.005>.
- KOVALAINEN, M., KUMPULAINEN, K. 2007. The Social Construction of Participation in an Elementary Classroom Community. *International Journal of Educational Research*, vol. 46, no. 3–4, pp. 141–158. ISSN 0883-0355. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2007.09.011>.

- LEFSTEIN, A., SNELL, J. 2014. *Better than Best Practice: Developing Teaching and Learning Through Dialogue*. London: Routledge. 216 p. ISBN 978-04-1561-844-1.
- LEMKE, J. L. 2000. Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture and Activity*, vol. 7, no. 4, pp. 273–290. ISSN 1074-9039. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/S15327884MCA0704_03.
- MAYBIN, J. (Ed.). 1994. *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon: Multilingual Matters. 271 p. ISBN 978-18-5359-215-7.
- MOLINARI, L., MAMELI, C. 2013. Process Quality of Classroom Discourse: Pupil Participation and Learning Opportunities. *International Journal of Educational Research*, vol. 62, pp. 249–258. ISSN 0883-0355. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.003>.
- MYHILL, D. 2002. Bad Boys and Good Girls? Patterns of Interaction and Response in Whole Class Teaching. *British Educational Research Journal*, vol. 28, no. 3, pp. 339–352. ISSN 1469-3518. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01411920220137430>.
- PATCHEN, T., SMITHEHENRY, D. W. 2014. Diversifying Instruction and Shifting Authority: A Cultural Historical Activity Theory (CHAT) Analysis of Classroom Participant Structures. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 51, no. 5, pp. 606–634. ISSN 1098-2736. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tea.21140>.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. 1968. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston. 240 p.
- SEIDEL, T. 2006. The Role of Student Characteristics in Micro Teaching-learning Environments. *Learning Environments Research*, vol. 9, no. 3, pp. 253–271. ISSN 1387-1579. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-006-9012-x>.
- SFARD, A. 2008. *Thinking as Communicating: Human Development, the Growth of Discourses, and Mathematizing (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. New York: Cambridge University Press. 352 p. ISBN 978-05-2186-737-5.
- ŠEĎOVÁ, K. ET AL. 2014. On the Way to Dialogic Teaching: Action Research as a Means to Change Classroom Discourse. *Studia paedagogica*, roč. 19, č. 4, s. 9–43. ISSN 1803-7437.
- ŠEĎOVÁ, K., SEDLÁČEK, M. 2015. Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu. *Studia paedagogica*, roč. 20, č. 2, s. 33–58. ISSN 1803-7437.
- ŠEĎOVÁ, K., SUCHÁČEK, P., MAJČÍK, M. 2015. Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, roč. 65, č. 2, s. 143–162. ISSN 0031-3815.
- ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘIČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- TRIPLETT, CH. F. 2007. The Social Construction of “Struggle”: Influences of School Literacy Contexts, Curriculum, and Relationships. *Journal of Literacy Research*, vol. 39, no. 1, pp. 95–126. ISSN 1086-296X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10862960709336759>.
- Velký sociologický slovník: I, A–O*. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 363 s.

WORTHAM, S. 2006. *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 316 p.
ISBN 978-05-2160-833-6.

Autorky

doc. Mgr. Klára Šeďová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta,
Ústav pedagogických věd, A. Nováka 1, 602 00 Brno,
e-mail: ksedova@phil.muni.cz

Mgr. et Mgr. Zuzana Šalamounová, Ph.D., Masarykova univerzita,
Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, A. Nováka 1, 602 00 Brno,
e-mail: salamounova@phil.muni.cz