

Molinari, Luisa; Mameli, Consuelo

## Triadické interakce ve výukové komunikaci

*Studia paedagogica*. 2015, vol. 20, iss. 3, pp. [7]-19

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-2>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/134271>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# TRIADICKÉ INTERAKCE VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI

## TRIADIC INTERACTIONS IN CLASSROOM DISCOURSE

LUISA MOLINARI, CONSUELO MAMELI

### Abstrakt

*Tento článek předkládá kvalitativní analýzu triadických interakcí, jež jsou zde definovány jako diskurzivní sekvence s minimálně třemi účastníky (učitel a alespoň dva žáci), na základě pozorování ve výuce v italských primárních školách. Cílem bylo popsat různé typy triadických interakcí a zdůraznit, jakým způsobem mohou tyto třístranné výměny informovat o procesech vyučování a učení. Studie vychází z datového korpusu tvořeného dvaceti výukovými epizodami, které byly zaznamenány formou videonahrávek. Výsledkem je analýza různých typů triadických interakčních sekvencí, které ukazují, jak tradiční IRF struktura může být v průběhu vznikajících diskurzivních interakcí obohacena jednotlivými účastníky komunikace.*

### Klíčová slova

*výuková komunikace, triadická interakce, IRF struktura*

### Abstract

*This paper presents a qualitative analysis of triadic interactions, which it defines as discursive sequences that involve at least three actors (the teacher and a minimum of two students), observed in Italian primary classrooms. It aims to describe the various triadic configurations of discursive interactions and to underline how these triadic exchanges can be informative in terms of teaching and learning processes. The corpus of data comprises twenty teacher-led activities that were video-recorded in Italian third-grade classrooms. The results present some exemplars of triadic interactive sequences that can be considered as 'telling cases' showing how in the course of emergent interactive micro-processes a traditional IRF sequence can be enriched by the contribution of multiple actors.*

### Keywords

*dialogic education, triadic interaction, IRF structure*

## Úvod

V posledních dvou desetiletích se objevilo několik studií, v nichž výuková komunikace figuruje jako stěžejní téma a jež se zaměřují zejména na analýzu interakcí mezi učiteli a jejich žáky (Alexander, 2006; Mercer, 2008; Mortimer & Scott, 2003; Myhill, 2006). Panuje shoda na tom, že komunikaci mezi učitelem a žáky nelze pojímat jako běžnou konverzaci (Wilén, 2004). Její podstatou jsou diskurzivní vzorce, které v souladu s institucionálními omezeními strukturují jak promluvy učitele, tak také zapojení žáků do komunikace (Lefstein, 2008).

Jak bylo prokázáno celou řadou studií (mimo jiné Alexander, 2001; Burns & Myhill, 2004; Hardman, Smith, & Wall, 2003; Lin, 2007; Lyle, 2008; Myhill, 2006; Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser, & Long, 2003; O'Connor & Michaels, 2007), základní strukturou výukové komunikace je, bez ohledu na národ, jazyk, školskou organizaci a věk žáků, tzv. IRF struktura, která je typicky tvořena třemi prvky: učitelovou otázkou (*Initiation*) následovanou odpovědí žáka (*Reply*) a zpětnou vazbou učitele (*Follow-up*). IRF struktura je v citovaných a také v řadě dalších prací pojímána jako základní jednotka, o níž lze opřít analýzu výukové komunikace.

Z našeho pohledu nejsou však výše uvedené odborné práce, přestože přinesly důležité poznatky, zcela vyčerpávající. Ve skutečnosti je použití IRF jako základní jednotky užitečné, pokud chceme zachytit výměnu mezi učitelem a jedním žákem. Domníváme se však, že důraz kladený na tuto dyadickou komunikační strukturu v prostředí školní třídy je poměrně umělý (Molinari & Mamei, 2013), neboť komunikace ve školní třídě je velmi živá, žáci často mluví spontánně, a přestože učitel nominuje žáka, který je vyvolán k odpovědi, ostatní žáci otázku také vyslechnou a mohou do hovoru vstoupit. Z uvedených důvodů koncept IRF struktury nepostihuje pluralitu hlasů, jež se ve skutečnosti podílejí na výukové komunikaci.

Tento předpoklad se opírá také o zjištění několika studií, které dospěly k závěru, že na formát dyadické IRF struktury se omezuje pouze malá část interakcí probíhajících ve školních třídách. Zároveň zaznívá názor, že IRF nemůže vždy dostatečně dobře fungovat jako jednotka analýzy při studiu výukové komunikace. Již koncem 70. let 20. století upozornil Mehan (1979) na to, že diskurzivní interakce odehrávající se ve školní třídě lze popsat jako organizované kolem různých témat. Na základě svých pozorování přišel Mehan s návrhem, že minimální jednotka výukové komunikace, tj. struktura

---

<sup>1</sup> *Topically Related Set.*

IRF, by měla být dána do spojitosti s největší jednotkou – tedy celou vyučovací hodinou. Autor definoval jakousi střední jednotku, kterou označil jako *tematický set*<sup>1</sup>. Tematický set je složený z několika interakčních výměn (IRF), jež jsou vzájemně tematicky provázané a společně vytvářejí jednu výukovou aktivitu.

Potřebu rozšířit základní jednotku analýzy diskurzu ve školní třídě deklarovali v nedávné době například Wells a jeho spolupracovníci (Nassaji & Wells, 2000; Wells, 2007). Podle těchto autorů při rozbití diskurzu na jednotlivé IRF struktury nemůžeme pochopit smysl komunikace. Navrhují proto zaměřit se na větší jednotku, konkrétně na *interakční sekvenci* (Wells, 1996). Ta se skládá z jádrové IRF výměny, již interakce začíná, a jedné nebo více na ni navázaných výměn, jež účastníci považují za nezbytné pro završení komunikace zahájené jádrovou výměnou.<sup>2</sup>

V návaznosti na Wellsovo vymezení interakčních sekvencí provedli Molinari, Mameli a Gnisci (2013) sekvenční analýzu interakcí učitel–žák ve výuce v primární škole. Autoři zjistili, že ve školních třídách představovaly diskurzivní výměny, kterých se účastnil učitel a jediný žák, pouze kolem 22 % ze všech případů. Většinou došlo v průběhu interakční sekvence k tomu, že se zapojil více než jeden žák a v mnoha případech takové zapojení probíhalo dokonce sborově.

Aby bylo možné zachytit rozmanitost a složitost diskurzivních interakcí, badatelé by měli překonat chápání výukové komunikace jako fixní a institucionalizované struktury. Namísto toho je třeba vnímat emergentní povahu diskurzivních procesů (Candela, 2005). Diskurz je utvářen a zároveň naplňován významem krok za krokem prostřednictvím jednotlivých příspěvků žáků a učitele. Tyto dílčí akce jednotlivých aktérů mohou přispívat ke stabilizaci struktury výukové komunikace, ale také ke změnám její formy.

Mameli a Molinari (2013) zaměřily svoji pozornost na emergentní povahu výukové komunikace a ukázaly, že v průběhu diskurzivních interakcí ve třídě lze vypožorovat tzv. *mikropřechody*<sup>3</sup>, jež mají dopad na tematické a vztahové aspekty vyučovací lekce. Každý mikropřechod je tvořen dvěma interakčními momenty (Mameli & Molinari, 2014). První z nich, který označujeme jako bod obratu<sup>4</sup>, představuje nepředvídanou intervenci žáka nebo učitele, jež působí jako prvek narušující dříve navozenou stabilní situaci.

---

<sup>2</sup> Na základě zkoumání této větší jednotky dospěl Wells až ke konceptualizaci monologismu a dialogismu jako dvou opozičních přístupů ve výukové komunikaci.

<sup>3</sup> *Microtransitions.*

<sup>4</sup> *Turning point.*

Bod obratu signalizuje příchod potenciální proměny diskurzu, sám o sobě však nestačí pro navození změny interakce. Druhým interakčním momentem je reorganizace celého systému, kdy v reakci na bod obratu dojde k přizpůsobení a nové strukturaci komunikační struktury.

Pro účely tohoto článku se zabýváme zejména mikropřechody vedoucími k posunu od dyadických k triadickým nebo vícečlenným interakcím ve školní třídě. Tyto mikropřechody se mohou týkat jedné nebo více z následujících tří oblastí: diskurzivní orientace (např. situace, kdy se z monologické sekvence stává sekvence dialogická); výukový cíl (např. když se namísto objasnění stane cílem *scaffolding*); primární osoba disponující znalostmi (např. když expertní moc přechází z učitele na jednoho nebo více žáků, viz Candela, 1998).

Na základě těchto východisek můžeme hovořit o dvojím záměru tohoto článku. Zprvč bylo naším cílem provést kvalitativní analýzu diskurzivních sekvencí<sup>5</sup> ve školní třídě zaměřenou na popis možných konfigurací triadických interakcí. Zadruhé nám šlo o reflexi významu takovýchto triadických výměn ve vztahu k procesům vyučování a učení.

## Metodologie

### *Data*

Data představují videonahrávky 20 výukových aktivit řízených učitelem v italských třetích třídách. Účast učitelů v této studii byla dobrovolná a učitelé mohli sami zvolit obsah a také délku výukové lekce. Ve všech případech se jednalo o učitelky se středně dlouhou učitelskou praxí. Počet dětí ve třídě se pohyboval v rozmezí od 18 do 24. Celkem se výzkumu zúčastnilo 106 dětí ve věku mezi osmi a devíti lety, z toho bylo 49 dívek a 57 chlapců. Devatenáct dětí ve vzorku pocházelo z rodin imigrantů.

Studie proběhla ve všech fázích v souladu s etickými zásadami Italské asociace psychologů. Před samotným sběrem dat jsme informovali učitele a oba rodiče všech dětí o cílech a postupech výzkumu a také o tom, že mají možnost sběr dat v kterémkoli okamžiku zastavit a že data budou použita pro výzkumné a didaktické účely. Následně jsme je požádali, aby si přečetli a podepsali formulář souhlasu se sběrem dat.

---

<sup>5</sup> Vzhledem k tomu, že interakce ve školní třídě probíhají primárně formou diskurzu, jsou v tomto článku termíny „interakční sekvence“ a „diskurzivní sekvence“ používány jako synonyma.

Veškeré aktivity byly kompletně snímány dvěma videokamerami. Jedna kamera, kterou obsluhovala osobně jedna z badatelek stojící za řadami žáků, byla namířena na učitelku a druhá kamera, která byla umístěna napevno, byla namířena na děti. Po skončení sběru dat proběhla editace videonahrávek s pomocí softwaru *Pinnacle 12*, jejímž cílem bylo jednak synchronizovat videozáznam z obou kamer a jednak zlepšit kvalitu audiozáznamu prostřednictvím redukce šumu z prostředí. Díky tomu bylo možné zřetelně slyšet a přepsat téměř veškerou verbální komunikaci. Pokud jde o transkripci, spolehli jsme se na software *Transana 2.42* ([www.transana.org](http://www.transana.org)), což je program speciálně vyvinutý pro účely správy velkých databází.

Pro detailní, kvalitativní mikroanalytický přístup k datům z videozáznamu je transkripce mimořádně důležitá, neboť by měla vypovídat nejen o tom, co bylo řečeno, ale také o sociální interakci jakožto komplexním jevu utvářeném vzájemnou orientací účastníků a prolínáním verbálních a neverbálních složek komunikace. Abychom přepis přiblížily co nejvíce tomu, co bylo zaznamenáno, označily jsme pro každý konverzační vstup prostřednictvím kódu mluvčího, hlavního příjemce sdělení, relevantní neverbální indikátory (jako například emoční výrazy nebo pohyby) a také další poznámky z terénu. Při pořizování přepisu jsme využily také některé konvenční indikátory používané pro konverzační analýzu (např. pauzy, překrývání).

### Analýza dat

Jako jednotku analýzy jsme použily interakční sekvenci, dle definice navržené Wellsem (1996) jakožto zřetězení několika IRF výměn. Za začátek interakční sekvence jsme vždy považovaly otázku učitele na konkrétní téma, za konec sekvence přechod k novému tématu. Často jsme pozorovaly, že v průběhu jedné sekvence se spontánně objevovaly nevyžádané odpovědi, komentáře nebo jiné příspěvky. Všimly jsme si také, že nebylo nijak neobvyklé, aby zpětná vazba učitele, coby třetí prvek IRF struktury (F) a následující nová otázka učitele (I) splynuly do podoby určitého vybidnutí (Mortimer & Scott, 2003; Scott, Mortimer, & Aguiar, 2006), které obohatilo a prohloubilo předchozí odpověď. Do naší analýzy jsme se rozhodly zahrnout i tyto diskurzivní struktury.

Celkově jsme v datovém korpusu identifikovaly 377 interakčních sekvencí. Poté jsme vybraly sekvence zahrnující alespoň tři aktéry (učitel a minimálně dva žáci). V tomto článku se zaměříme na některé z těchto sekvencí, které chápeme jako vzory či ilustrativní příklady dokládající, jak může být základní dyadická sekvence učitel–žák díky emergentní povaze diskurzivních procesů obohacena tím, že se do ní zapojují více účastníků.

## Výsledky

Prostřednictvím důkladné mikroanalýzy sekvencí, do nichž se zapojili minimálně tři aktéři, jsme stanovily dvě široké kategorie: *realizované*<sup>6</sup> a *symbolické*<sup>7</sup> triadické interakce. V prvním případě se do sekvence přímo zapojili všichni účastníci. V druhém případě byla třetí strana v průběhu dyadické výměny evokována. Při podrobnějším pohledu bychom v rámci realizovaných triadických interakcí mohly dále rozlišit tři typy, a sice: (a) interakce vznikající spontánně v průběhu výměny (např. když do rozhovoru mezi učitelem a žákem vstoupí jiný žák nebo více žáků s nevyžádaným komentářem k tématu); (b) interakce vyžádané učitelem (např. když učitel po vyslechnutí odpovědi nebo příspěvku žáka explicitně požádá jiné žáky o doplnění informací); (c) interakce, jejichž zdrojem je vrstevnická interakce (např. když učitel vstoupí do interakční sekvence, již se účastní dva nebo více žáků, kteří mluví spolu).

Symbolické triadické interakce pak mohou být realizovány buď učitelem, nebo žákem. K prvnímu případu dochází, když se učitel, zatímco hovoří s konkrétním žákem nebo celou třídou, odvolává na předešlý příspěvek jednoho nebo více žáků, který nově formuluje svými slovy. Druhý případ nastává, když žák, zatímco hovoří s učitelem nebo spolužáky, svými slovy odkazuje na příspěvek dříve realizovaný jedním nebo více žáky nebo učitelem. V této souvislosti bychom měly zmínit také to, že také sborové příspěvky více žáků najednou je třeba vnímat jako součást triadických interakcí.

Pro účely tohoto článku se budeme zabývat třemi příklady triadických interakcí, které nabízí materiál pro uvažování nad tím, jak emergentní procesy mění strukturální charakteristiky výukové komunikace, a pro rozvíjení úvah o tom, jakým způsobem mohou tyto triadické výměny ovlivnit procesy výuky a učení. Vzhledem k tomu, že interakční sekvence v našem korpusu dat jsou často velmi dlouhé – některé jsou složeny z více než dvaceti výměn – neuvádíme v první a druhé ukázce celé sekvence, ale pouze jejich části.

V první ukázce sledujeme, jak zde dochází k transformaci strukturální sekvence založené na dyadické IRF struktuře v triadickou sekvenci. Ukázka se odehrála během hodiny matematiky a předcházela jí série IRF struktur, jež učitelka použila pro navedení žáků, kteří měli za úkol provést dělení čísla 346 číslem 3, kdy výsledek je 115 a zbytek 1.

---

<sup>6</sup> *Acted.*

<sup>7</sup> *Symbolic.*

## Ukázka 1

*Marcovy pochybnosti*

- |    |                |   |
|----|----------------|---|
| 1  | Marco>učitelka | Můžu vám říct, o čem pochybuji?   |
| 2  | učitelka>Marco | O čem pochybuješ? Sem s tím.  |
| 3  | Marco>učitelka | No 115 zbývá 1 nemůže to (...) kromě 115 zbytek 1 by to mohlo být také 116 zbytek 0.  |
| 4  | učitelka>Marco | Proč?   |
| 5  | Marco>učitelka | No protože zbytek 1... ( <i>z Marcova výrazu je zřejmé, že se mu řešení nelíbí</i> )  |
| 6  | Elisa>Marco    | No to nejde, protože musíš vytvořit skupiny po 3, nemůžeš, nemůžeš je dát do (...) pak... ( <i>Elisa se dívá na Marca, který opětuje její upřený pohled</i> ) |
| 7  | Chiara>Marco   | To znamená, že nemůžeš...   |
| 8  | učitelka>Marco | Elisa odpovídá na tvoji pochybnost, říká ti, že nemůžeš mít 6 a zbytek 0, proč?   |
|    | učitelka>Elisa | Říkala jsi to správně, pokračuj.  |
| 9  | Elisa>Marco    | No musíš udělat skupiny po 3 a nemůžeš udělat skupiny po 4.   |
| 10 | učitelka>Marco | No to je správně (.), nemůžeš udělat skupiny po 4, musí být všechny stejné po 3 (.), a proto (.) 1 zbývá.   |

Na řádku 1 začíná ukázka Marcovou otázkou, která se stává zřejmější na řádku 3. Marco, který vyjádřil svoji nejistotu ohledně dělení, se divil, proč výsledek dělení (115 zbytek 1) nemůže být nahrazen jednodušším výsledkem (116 zbytek 0). Učitelka (řádek 4) nezachytila okamžitě význam Marcovy otázky, avšak žákyně Elisa jej zachytila a vstoupila do interakce (vstup 6), aniž byla vyzvána (realizovaná spontánní triadická interakce). S pohledem upřeným na Marca, který její pohled opětoval, se Elisa pokusila vysvětlit mu, že zbytek 1 je nutný, protože dělenec (346) musí být vydělen skupinami o 3 jednotkách. Když se jiná žákyně, Chiara, pokusila vstoupit do rozhovoru, do sekvence se opět vložila učitelka (řádek 8) a ocenila Elisin příspěvek (symbolická triadická interakce realizovaná učitelem) a vybídla ji, aby pokračovala. Na řádku 9 můžeme pozorovat realizovanou vyžádanou triadickou interakci. Elisa, která byla explicitně vyzvána učitelkou, aby pokračovala ve vysvětlování, zopakovala, že je potřeba vytvořit skupiny po 3 a že není možné utvořit poslední skupinu po 4.

Pro reflektování této ukázky se nabízejí dva okruhy úvah. Zaprvé se zde velmi dobře ukazuje složitost interakcí, do nichž se v rámci diskurzu ve školní třídě zapojuje více aktérů a jež se objevují nečekaně v proudu diskurzivních procesů. Poté co jsme provedly podrobnou analýzu velkého množství sekvencí, zastáváme názor, že tento typ sekvencí má stejně normativní povahu jako sekvence, které lze popsat prostřednictvím uspořádaného sledu dyadic-



kých IRF struktur. Zadržte se zde také ukazuje způsob, jakým může učitel, který schvaluje a začleňuje do komunikace diskurzivní akty, jež jdou nad rámec dyadických výměn, využívat učební procesy, na nichž se žáci aktivně podílejí jako legitimní spolupůvodci znalostí (Lipponen & Kumpulainen, 2011).

Triadická interakce, kterou se zabýváme v následujícím příkladu (ukázka 2), představuje výměnu, jež se v diskurzu v rámci školní třídy objevuje zřídka. Uvedená sekvence pochází z hodiny přírodovědy věnované vzniku Země a objevila se ve chvíli, kdy spolu dva žáci, Nabil a Giulio, začali živě diskutovat o pravěkých lidech. Je potřeba zmínit, že ve chvíli, kdy tato výměna začala, byla učitelka zaneprázdněna psaním na tabuli.

#### Ukázka 2

##### *Adam a pravěcí lidé*

- |    |                         |   |
|----|-------------------------|---|
| 1  | Giulio>učitelka         | Měli pravěcí lidé vlastní jména?  |
| 2  | Nabil>Giulio            | Oni neexistovali. <i>((Nabil se dívá na Giulia))</i>  |
|    |                         | ...   |
| 4  | Giulio>učitelka         | <i>((s pohledem upřeným na Nabila))</i> Pravěcí lidé existovali, že ano, paní učitelko?   |
|    |                         | ...   |
| 6  | Giulio>učitelka         | Že existovali?  |
| 7  | učitelka>třída          | Moment, nechte mě to dopsat na tabuli. <i>((učitelka je otočená směrem k tabuli a ke třídě se natáčí rameny))</i>   |
| 8  | Nabil>Giulio            | To se pleteš, neexistovali.   |
| 9  | Antonio>Nabil           | Existovali.   |
| 10 | Nabil>Giulio            | Pravěké lidi udělali na počítači ale...   |
| 11 | Giulio>Nabil            | To je, jako kdybys říkal, že ty neexistuješ.  |
| 12 | Nabil>Giulio            | Pravěcí lidé existovali, ale ne jako tihle. <i>((ukazuje na obrázky v učebnici))</i>  |
| 13 | učitelka>třída          | Tak tedy pravěcí lidé (.), ano, samozřejmě že existovali. <i>((učitelka dokončila psaní na tabuli a otáčí se směrem ke třídě))</i>  |
| 14 | Giulio>učitelka         | On říká, že neexistovali.   |
| 15 | Nabil>učitelka          | Viděl jsem je, ale nevěřím tomu, že existovali.   |
| 16 | učitelka>Nabil a Giulio | Moment prosím, co máme na mysli pod pojmem pravěcí lidé?  |
| 17 | Giulio>učitelka         | Že...   |
| 18 | Nabil>učitelka          | Přišli jako první.  |
| 19 | Vincenzo>učitelka       | Pravěcí znamená před dlouhým časem.   |
|    |                         | ...   |
| 22 | Nabil>učitelka          | První člověk, který žil na Zemi, se to (.), no (.), se jmenoval (.), byl to prorok jménem Adam (.), byl prvním člověkem, který se kdy narodil, a jestliže existovali pravěcí lidé, pak nebyl prvním člověkem. |

Příklad, který je uveden v druhé ukázce, může být považován za realizovanou triadickou interakci, která vznikla na základě výměny mezi vrstevníky. Tento příklad je ukazuje, že do triadické interakce se může zapojit vyšší počet aktérů – v některých momentech ukázky 2 se aktivně zapojuje až pět osob (učitelka, Giulio, Nabil, Antonio a Vincenzo). Vyděme z toho, že Giuliova otázka uvedená na řádku 1 (Měli pravěcí lidé vlastní jména?) byla adresována učitelce. Intervence Nabila na řádku 2 tak může být považována za bod obratu, který způsobuje mikropřechod z dyadické k triadické interakci vytvářející prostor pro vyjádření různých postojů a názorů. To, že došlo ke vzniku mikropřechodu, je zřejmé ze skutečnosti, že učitelka výměnu mezi žáky nepřerušila, ale místo toho se jí spíš přizpůsobuje tím, že do dialogu sama vstupuje. Na řádku 2 Nabil, žák pocházející z rodiny imigrantů, zaujímá náboženské stanovisko, když tvrdí, že pravěcí lidé „neexistovali“, a mohou být vytvořeni pouze „na počítači“ (řádek 10). Opačnou pozici zaujímá Giulio, který se drží vědeckého stanoviska: pravěcí lidé existovali a popírat jejich existenci je stejné jako popírat naši vlastní existenci (řádek 11). Učitelka do této živé výměny vstupuje tím, že zdůrazňuje převahu vědy (řádek 13), čímž sama sebe staví do pozice primárního zdroje znalostí. Na řádku 15 je ale patrný nový bod obratu, když Nabil zpochybňuje autoritu učitelky jakožto primárního zdroje znalostí a znovu tvrdí, že i když pravěké lidi viděl, protože jsou vyobrazeni v učebnici, „nevěřil, že existují“. Od tohoto okamžiku již není role primárního zdroje znalostí rigidně uzurpována učitelkou, která se naopak podvoluje mikropřechodu – to je zřejmé na řádku 16, kdy se učitelka otevírá diskusi o tom, „co máme na mysli pod pojmem pravěcí lidé“. Učitelčina otevřenost byla okamžitě využita Nabilem, který se na řádku 22 cítí být oprávněn vyjádřit svůj postoj: jestliže byl prvním člověkem na Zemi, jak tvrdí islámské náboženství, prorok jménem Adam, pak před ním nemohli žít žádní jiní lidé.

Tento příklad je zajímavým vzhledem do emergentní povahy interakcí probíhajících ve školní třídě. Nabil, od kterého se očekávalo, že bude akceptovat roli učitelky jakožto primárního zdroje znalostí, místo toho zvolil aktivní přístup, který celou komunikační sekvenci obrátil nečekaným směrem. Učitelka naproti tomu využila příležitosti vytvořené Nabilovým postojem a rozhodla se prohloubit téma a uskutečnit významný posun v budování znalostí. Konečně se pak tato sekvence (která dále pokračovala přibližně deset minut) a zejména flexibilita a citlivý přístup učitelky ukázaly jako vynikající příležitost pro interkulturní výchovu ve třídě.

Poslední příklad (ukázka 3) představuje sekvenci, v níž třída plní roli třetí strany. Komunikace byla zaznamenána na hodině matematiky, během níž učitelka předváděla žákům postup při zobrazení čísla 999 na počítadle. Poté co na počítadle přemístila 9 kuliček na tyčce pro desítky a 9 kuliček na tyčce pro jednotky, se učitelka zeptala Zary, žákyně s poruchami učení, kolik kuliček by mělo být posunuto na tyčce značící stovky.

## Ukázka 3

*Kuličky na počítadle*

- |   |                                 |  |
|---|---------------------------------|--|
| 1 | učitelka>Zara                   | Zaro (.), kolik zelených kuliček bychom měli posunout? <i>((někteří žáci napovídají odpověď a poskytují komentář; Zara mlčí))</i><br>Podívej se, <i>((učitelka ukazuje číslo napsané na tabuli))</i> , 999, tohle číslo, Zaro, to je to číslo (.), posunuli jsme 9 bílých kuliček, 9 červených kuliček a teď kolik zelených kuliček máme přesunout? <i>((ostatní žáci dál nabízejí nápovědy a nerespektují to, že Zara potřebuje na odpověď čas))</i> Pojďme je spočítat: jedna, dva, tři, čtyři, pět, šest, sedm, osm, devět. |
| 2 | Zara>učitelka                   | Dva, tři, čtyři, pět, šest, sedm, osm, devět. <i>((Zařin blas je přehlušen jedním ze žáků, kteří dál napovídají správnou odpověď))</i>   |
| 3 | učitelka>Zara<br>učitelka>třída | Devět (.)<br>Kolik značí každá zelená kulička?   |
| 4 | třída                           | Sto.   |

Z videozáznamu této sekvence je patrné, že v průběhu této interakce byla míra hluku ve třídě sotva únosná. Aniž se učitelka snažila žáky umlčet, čímž dopřála Zaře potřebný čas a klid na přemýšlení, pokračovala v poskytování scaffoldingu (Molinari, Mameli, & Gnisci, 2013), pohledem dále fixovala Zaru a snažila se ji podpořit naváděním na správnou odpověď. Z videozáznamu bylo však také patrné, že učitelčina snaha a z ní vyplývající přínos pro Zařin výkon byly do velké míry limitovány chaotickou situací ve třídě. Zara byla nakonec schopna opakovat čísla, ve vleku sboru svých spolužáků, avšak toto opakování bylo spíše mechanické. Domníváme se, že tato sekvence je příkladem toho, že třída může hrát roli třetí strany, dokonce i když není přímo zapojena, neboť je vždy přítomna jako účastník. Zapojení třídy však bohužel zůstává ve většině studií věnovaných diskurzu ve školní třídě stranou pozornosti. Budoucí výzkum by se měl na toto téma více zaměřit.

### Závěr

V této studii jsme se zaměřily na fenomén triadických interakcí, který je v literatuře věnované výukové komunikaci často opomíjen. Konkrétně bylo cílem naší analýzy popsat, jakým způsobem může docházet ke spojování strukturních a emergentních složek diskurzivních procesů a jak toto spojování může přispívat ke vzniku příležitostí k učení.

Ukázaly jsme však také, že je na učiteli, aby tyto komplexní interakce zvládl natolik, aby se triadické interakce nezvrhly v neřízenou a chaotickou situaci, která by bránila učebnímu procesu. Z tohoto důvodu se nedomníváme, že by interakce, do nichž se zapojují tři nebo více účastníků, byly vždy vhodnější než dyadické interakce: důsledné sledování didaktického cíle, které nevytváří prostor pro nevyžádané intervence dalších aktérů, může být funkční pro dosažení klíčového efektu konkrétní aktivity. Stejně tak se ale mohou během vyučování vyskytnout situace, kdy příspěvek nebo neočekávaná otázka žáka, které jsou přijaty a na něž je navázáno, mohou přinést cennou příležitost k učení, a nikoliv nevíтанé odbočení. Učitelé by proto měli zvážit možnost částečného uvolnění kontroly nad vývojem komunikace tak, aby umožnili větší pluralitu hlasů v rámci interakcí odehrávajících se ve školní třídě.

V sociokulturním teoretickém okruhu panuje shoda ohledně důležitosti aktivní participace žáků na výukové komunikaci (Boylan, 2010). Obecně uznávaným doporučením je, že dobrá vyučovací lekce by dětem měla nabídnout dostatek příležitostí pro podílení se na procesu společného utváření znalostí (Wells & Arauz, 2006) a měla by aktivovat zapojení různých hlasů do komunikace (Haneda, 2005; Mercer, 1995). Posílení reciprocit, spolupráce a dialogu může vytvořit prostor pro různé způsoby učení. Přestože lze v literatuře najít řadu prací zabývajících se vrstevnickými interakcemi během skupinové práce (Fernández, Wegerif, Mercer, & Rojas-Drummond, 2001; Wegerif & Mercer, 1997), stále do značné míry chybí podrobný popis různých forem a konfigurací zapojení se do výukových aktivit, které jsou řízené učitelem. Právě to bylo cílem této studie – lépe porozumět tomu, jakým způsobem se interakce vyvíjejí a mohou přecházet z typické dyadické IRF struktury ke složitějším a pestřejším výměnám zahrnujícím vyšší počet aktérů. Díky bohatému datovému korpusu tvořenému videonahrávkami jsme se mohly zaměřit na emergentní procesy, které obvykle unikají pozornosti badatelů i samotných učitelů. Domníváme se, že explicitní pozornost věnovaná těmto emergentním procesům je nutným předpokladem jejich budoucího funkčního využití. Ve shodě s Mercerem (2008) předpokládáme, že interakce mezi třemi nebo více aktéry v rámci školní třídy hrají důležitou roli z hlediska vyučování a učení, protože mohou vytvořit platformu pro společné uvažování, v němž účastníci sdílejí příslušné znalosti, kriticky přistupují k různým myšlenkám, vyhodnocují důkazy, zvažují jednotlivé možnosti a snaží se dosáhnout shody způsobem založeným na rovnosti hlasů různých aktérů (Mercer, 2008, s. 95). Je nicméně třeba provést další výzkum zaměřený na ověření vlivu těchto druhů diskurzivních struktur na skutečné vzdělávací výsledky.

## Literatura

- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Alexander, R. J. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. New York: Dialogos.
- Boylan, M. (2010). Ecologies of participation in school classrooms. *Teaching and Teacher Education, 26*(1), 61–70.
- Burns, C., & Myhill, D. (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education, 34*(1), 35–49.
- Candela, A. (1998). Students' power in classroom discourse. *Linguistics and Education, 10*(2), 139–163.
- Candela, A. (2005). Students' participation as co-authoring of school institutional practices. *Culture & Psychology, 11*(3), 321–337.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. M. (2001). Re-conceptualizing “scaffolding” and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction, 36*(2), 40–54.
- Haneda, M. (2005). Some functions of triadic dialogue in the classroom: Examples from L2 research. *Canadian Modern Language Review, 62*(2), 313–333.
- Hardman, F., Smith, F., & Wall, K. (2003). Interactive whole class teaching in the National Literacy Strategy. *Cambridge Journal of Education, 33*(2), 197–215.
- Lefstein, A. (2008). Changing classroom practice through the English National Literacy Strategy: A micro-interactional perspective. *American Educational Research Journal, 45*(3), 701–737.
- Lin, A. M. Y. (2007). What's the use of “triadic dialogue”? Activity theory, conversation analysis and analysis of pedagogical practices. *Pedagogies, 2*(2), 77–94.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 27*(5), 812–819.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education: an International Journal, 22*(3), 222–240.
- Mameli, C., & Molinari, L. (2013). Interactive micro-processes in classroom discourse: Turning points and emergent meanings. *Research Papers in Education, 28*(2), 196–211.
- Mameli, C., & Molinari, L. (2014). Seeking educational quality in the unfolding of classroom discourse: A focus on microtransitions. *Language & Education, 28*(2), 103–119.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development, 51*(1), 90–100.
- Molinari, L., & Mameli, C. (2013). Process quality of classroom discourse: Pupil participation and learning opportunities. *International Journal of Educational Research, 62*(1), 249–258.
- Molinari, L., Mameli, C., & Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools. The many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology, 83*(3), 414–430.

- Mortimer, E. F., & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 19–41.
- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the use of triadic dialogue? An investigation of teacher student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376–406.
- 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'Connor, C., & Michaels, S. (2007). When dialogue is 'dialogic'. *Human Development*, 50(1), 275–285.
- Scott, P. H., Mortimer, E. F., & Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90(4), 605–631.
- Wegerif, R., & Mercer, N. (1997). A dialogical framework for researching peer talk. In R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and talk in the primary classroom* (s. 49–61). Clevedon: Multilingual Matters.
- Wells, G. (1996). Using the tool-kit of discourse in the activity of learning and teaching. *Mind, Culture and Activity*, 3(2), 74–101.
- Wells, G. (2007). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*, 50(5), 244–274.
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379–428.
- Wilén, W. W. (2004). Refuting misconceptions about classroom discussion. *Social Studies*, 95(1), 33–39.

**Kontakt na autorky**

Luisa Molinari

Katedra literatury, umění, historie a společnosti, Univerzita v Parmě, Itálie

e-mail: [luisa.molinari@unipr.it](mailto:luisa.molinari@unipr.it)

Consuelo Mameli

Katedra pedagogiky, Univerzita v Bologni, Itálie

e-mail: [consuelo.mameli@unibo.it](mailto:consuelo.mameli@unibo.it)

**Corresponding authors**

Luisa Molinari

Department of Literature, Arts, History and Society, University of Parma, Italy

e-mail: [luisa.molinari@unipr.it](mailto:luisa.molinari@unipr.it)

Consuelo Mameli

Department of Education, University of Bologna, Italy

e-mail: [consuelo.mameli@unibo.it](mailto:consuelo.mameli@unibo.it)

